

Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет
Гуманитарно-педагогический институт
Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»

Э.Ф. Николаева, Л.Ф. Чекина, Е.А. Денисова

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Электронное учебное пособие



© ФГБОУ ВО «Тольяттинский
государственный университет», 2017

ISBN 978-5-8259-1233-2

УДК 159.922.6(075.8)

ББК 88.4я73

Рецензенты:

канд. психол. наук, завкафедрой психологии
и общеуниверситетских дисциплин Университета Российской
академии образования (Тольяттинский филиал) *В.А. Пересыпкин*;
канд. психол. наук, доцент кафедры «Теоретическая
и прикладная психология» Тольяттинского государственного
университета *В.В. Пантелеева*.

Николаева, Э.Ф. Возрастная психология : электронное учебное пособие / Э.Ф. Николаева, Л.Ф. Чекина, Е.А. Денисова. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2017. – 1 оптический диск.

Учебное пособие разработано на основании требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и направлено на развитие у студентов необходимых профессиональных компетенций в области возрастной психологии и психологии развития.

Предназначено для студентов очной и заочной формы обучения по направлению подготовки бакалавров 37.03.01 «Психология», а также может быть использовано преподавателями для организации учебных занятий по дисциплинам «Психология развития» и «Возрастная психология».

Текстовое электронное издание.

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
Тольяттинского государственного университета.

Минимальные системные требования: IBM PC-совместимый компьютер: Windows XP/Vista/7/8; PIII 500 МГц или эквивалент; 128 Мб ОЗУ; SVGA; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader.

© ФГБОУ ВО «Тольяттинский
государственный университет», 2017



Редактор *О.И. Елисева*
Технический редактор *Н.П. Крюкова*
Компьютерная верстка: *Л.В. Сызганцева*
Художественное оформление,
компьютерное проектирование: *И.В. Карасев, Г.В. Карасева*

В оформлении пособия использованы изображения
с интернет-сайта www.pixabay.com

Дата подписания к использованию 28.12.2017.

Объем издания 4,3 Мб.

Комплектация издания: компакт-диск, первичная упаковка.

Заказ № 1-74-16.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14,
тел. 8 (8482) 53-91-47, www.tltsu.ru

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА	8
1.1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии	8
1.2. Становление возрастной психологии как науки: исторический очерк	18
1.3. Связь возрастной психологии с другими науками	27
2. КАТЕГОРИИ РАЗВИТИЯ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ, ЕГО ФАКТОРЫ, ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ И УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	33
2.1. Категории развития в возрастной психологии	33
2.2. Факторы, движущие силы и условия психического развития	40
2.3. Факторы, движущие силы и условия психического развития в отечественной психологии	46
3. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА И ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ	57
3.1. Возраст как «единица психического развития»	57
3.2. Возрастные кризисы развития	62
3.3. Периодизация психического развития	65
3.4. Современные отечественные периодизации психического развития	73
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	80
ГЛОССАРИЙ	84

ВВЕДЕНИЕ

Возрастная психология как учебная дисциплина относится к базовой части профессионального цикла подготовки бакалавра по направлению «Психология». Она изучает основные закономерности и движущие силы психического развития человека в онтогенезе, начиная с периода новорожденности и заканчивая возрастом старости. Переход от одного возрастного периода к другому сопровождается многочисленными изменениями в психическом развитии. Меняется социальная ситуация развития, ведущая деятельность, появляются новые качества личности. Эти изменения сопровождаются возрастными кризисами, преодоление которых требует больших усилий как от ребенка, так и от взрослого. Только хорошее знание возрастных закономерностей может способствовать полноценному развитию личности человека.

Курс практико-ориентирован и способствует формированию:

- теоретических знаний о законах психического развития;
- навыков взаимодействия с детьми разных возрастных периодов;
- исследовательских умений с применением адекватных возрасту методов и методик;
- профессиональных установок к учету возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей и взрослых.

Теоретические основы возрастной психологии задаются соответствующими областями психологической науки: общей психологией, методологическими основами психологии, физиологией высшей нервной деятельности и сенсорных систем, психологией личности, педагогической психологией, философией, психофизиологией и другими науками.

Цель изучения дисциплины – это формирование у студентов:

- устойчивых знаний в области общих закономерностей психического развития человека, начиная от рождения и до старости;
- знаний о возрастных и индивидуальных особенностях человека, нормативных показателях развития, определяющих его возможности в познавательной, эмоционально-волевой и деятельностиной сферах;
- умений актуализации теоретических знаний в практической деятельности психолога при работе с проблемами личности в различ-

ные возрастные периоды, где нормативные показатели развития способствуют определению задержки психического развития, выявлению опережения развития; использования знаний возрастной психологии в консультировании и коррекции развития.

В ходе изучения дисциплины решаются следующие задачи:

- заложить знания об основных законах и детерминантах психического развития человека в онтогенезе;
- сформировать прочные знания о возрастной периодизации жизненного цикла человека и о содержательно-критериальной характеристике этих периодов;
- способствовать развитию профессиональных подходов к содержанию возрастных периодов для предотвращения различных девиаций;
- сформировать практические навыки позитивного воздействия на ребенка в кризисные периоды для нормализации возможных нарушений во взаимоотношениях «ребенок – взрослый», «ребенок – сверстник».

Возрастная психология является отраслью психологии, которая опирается на возрастной принцип развития человека и выделяет следующие возрастные периоды: детскую психологию (новорожденность, младенчество, раннее детство, дошкольный возраст), психологию младшего школьника, психологию подростка, психологию ранней юности, психологию зрелости, психологию старости, или геронтопсихологию.

Учебное пособие по возрастной психологии состоит из трех разделов.

В первом разделе раскрываются проблемы возрастной психологии как науки, даются определения объекта и предмета изучения, раскрываются методологические основы этой отрасли психологии. Особо выделяются теоретические и практические задачи, а также методы возрастной психологии как базового учебного курса при подготовке психологов. Рассматривается история становления возрастной психологии в мировой науке, а также в отечественной психологии. Анализ связей возрастной психологии с другими отраслями психологии и с другими науками особо подчеркивает ее практическую значимость.

Во втором разделе описываются факторы психического развития – биологические и социальные. Их роль в развитии и их вза-

имодействие по-разному трактуются представителями различных направлений, что сказывается на определении категорий развития, на выявлении основных движущих сил и условий. В разделе представлены различные теории зарубежных авторов, а также позиция отечественных психологов, раскрывших закономерности, предпосылки, условия и движущие силы психического развития.

Третий раздел пособия посвящен раскрытию проблемы возраста и возрастной периодизации психического развития, историческому происхождению возрастных периодов, содержательной характеристике критериев перехода от одного возрастного периода к другому с точки зрения различных подходов. В пособии широко представлены взгляды отечественных психологов на категорию психологического возраста, возрастную периодизацию, ее динамику, раскрыта практическая значимость подходов отечественных и зарубежных психологов для полноценного развития личности в онтогенезе. Отражены современные тенденции в решении проблемы периодизации психического развития.

В начале каждого раздела дан план изучения материала, а в конце представлены вопросы для методологической рефлексии и самопроверки, которые позволят студентам оценить результаты своей учебной работы по возрастной психологии, а также найти способы собственного движения в процессе изучения материала дисциплины.

Написанию этого учебного пособия предшествовал анализ существующих учебников и учебных пособий разных авторов, как зарубежных, так и отечественных. При всём многообразии и насыщенности материала по возрастной психологии и психологии развития отмечается наличие авторского подхода к трактовке некоторых разделов. Это, с одной стороны, является большой ценностью предлагаемого содержания, а с другой – вызывает затруднение у студентов. Это связано с тем, что в разделах психологии развития, где раскрываются закономерности, факторы и условия психического развития, законы возрастной периодизации, недостаточно логично представлено их содержание, что не всегда отвечает требованиям учебных рабочих программ курса. В данном учебном пособии предложен маршрут изучения основных положений возрастной психологии исходя из логики требований к данной учебной дисциплине.

1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

1.1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии

Учебные вопросы

1. Предмет и проблемы возрастной психологии.
2. Теоретические и практические задачи возрастной психологии.
3. Методы возрастной психологии:
 - а) определение методологии, методов и методик исследования;
 - б) наблюдение и эксперимент — основные методы возрастной психологии;
 - в) вспомогательные методы психологии;
 - г) организация психологического исследования.

Возрастная психология — это особая отрасль психологии, которая изучает закономерности возрастного развития.

Предмет исследования возрастной психологии — возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности растущего и развивающегося человека. Возрастная психология изучает факты и закономерности развития психики человека, а также развитие его личности на разных этапах онтогенеза. В соответствии с этим выделяются детская, подростковая, юношеская психология, психология взрослого человека, а также геронтопсихология.

Научную основу отечественной возрастной психологии составляют фундаментальные теоретические положения о социальной природе психики человека и закономерностях ее развития на всех этапах онтогенеза, получившие отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Б.Г. Ананьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, А.В. Петровского, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина и др. Согласно этим положениям психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития. Психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством на протяжении всего своего существования.

Главная проблема возрастной психологии – проблема становления личности. В отечественной психологии личность рассматривается как целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. Становление личности начинается с первых минут жизни ребенка и продолжается на протяжении всей жизни человека.

Исторический экскурс в развитие возрастной психологии как науки показывает, что длительное время предметом ее изучения являлось психическое развитие в детских возрастах. В современной психологии развития и возрастной психологии как у зарубежных, так и у отечественных психологов всё большее место начинают занимать психология взрослых и старости.

Теоретические и практические задачи возрастной психологии

Возрастная психология является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы изучения психики широко используются в практической психологии и педагогической практике. В связи с этим необходимо выделить теоретические и практические задачи современной возрастной психологии.

Теоретические задачи:

- изучение источников, движущих сил и закономерностей психического развития в онтогенезе;
- изучение периодизации психического развития и закономерностей изменений всех психических явлений личности под влиянием социальных условий с опорой на биологические предпосылки;
- выявление психологических механизмов развития всех сфер личности.

Л.С. Выготский считал, что путь преобразования психологии – «из описательной и отрывочной, констатирующей психологии в научно-объяснительную, обобщающую систему знания о поведении человека, о механизмах его движения и развития, о воспитательном управлении процессами его развития, формирования и роста» [15].

Практические задачи:

- определение возрастных норм всех психических явлений человека, его личностных ресурсов и потенциала;
- обеспечение психологического контроля за психическим развитием;
- оказание психологической помощи как детям, так и их родителям;
- оказание помощи в кризисные периоды развития и в кризисной социальной ситуации;
- использование теоретических положений развития в организации учебно-образовательного процесса.

Интересные данные о подходах Лео Монтады к постановке задач практического исследования психического развития приводит Г.С. Абрамова. Она выделяет шесть основных задач, относящихся к сфере применения возрастной психологии на практике [1].

1. Ориентация в жизненном пути. Данная задача предполагает определение уровня развития на основе статистических возрастных показателей. Благодаря нормам развития можно дать общую оценку хода развития как в индивидуальных случаях, так и в учебных и воспитательных вопросах. Зная, какие задачи самостоятельно решает ребенок семи лет, можно определить, находится ли конкретный ребенок ниже, выше или вровень с нормой. Одновременно можно определить, соответствуют ли учебные и воспитательные требования данной норме самостоятельности.

2. Определение условий развития и изменения. Эта задача предполагает изучение причин и условий, приведших к данному уровню развития. Возрастная психология анализирует свойства личности и ее нарушения в зависимости от различных факторов: установок личности, среды обитания, взаимодействия с воспитателями, особых событий. При этом наибольший интерес представляют долговременные (а не кратковременные) влияния факторов развития. Учитывается также кумулятивный характер влияния факторов развития и дискретный характер причинно-следственных связей. Знание условий позволяет задержать нарушение хода развития и принять соответствующие меры для его оптимизации.

3. Прогноз стабильности и изменчивости свойств личности. Данная задача предполагает прогноз не только хода развития, но и

предпринятых мер вмешательства. «Многие мероприятия в практике учебной и воспитательной работы — явно или неявно — предполагают прогноз дальнейшего развития. Например, право заботы о ребенке после развода родителей сохраняется за матерью только в том случае, если считается, что так будет лучше всего для дальнейшего развития ребенка. Чтобы делать такие прогнозы, необходимы знания о стабильности или нестабильности свойств и условий развития как личности самой по себе, так и личности в группе. Ввиду многочисленности факторов такого рода психологические прогнозы зачастую бывают ошибочными» [2].

4. Объяснение целей развития и коррекции. Эта задача определяет, что возможно, реально, а что должно быть исключено. Возрастная психология, в отличие от педагогики, нейтральна по отношению к социальному заказу, общественному и личному мнению. Поэтому она способна и обязана им противостоять, если это противоречит установленным фактам и закономерностям. Вместе с тем ложно установленная норма развития приводит к существенным искривлениям в практике учебной и воспитательной работы.

5. Планирование коррекционных мероприятий. Данная задача предполагает разработку конкретных мер в случаях, когда условия развития ведут к нежелательному его ходу. Здесь следует различать цели и потенциалы развития самого индивида, социальные требования к развитию, возможности развития. Соответственно, и коррекционные мероприятия должны дифференцироваться по их назначению. Целью запланированной коррекции может быть профилактика нарушений развития, коррекция развития или оптимизация процессов развития. В любом случае должны быть приняты обоснованные решения о том, когда вмешательство обещает быть успешным, куда оно должно быть приложено и какой метод следует выбрать.

6. Оценка коррекции развития. Эта задача предполагает анализ коррекционных мероприятий. Современная возрастная психология считает, что действительная оценка эффективности коррекционных воздействий может быть получена только в результате продолжительного наблюдения за индивидом, в ходе которого должны быть установлены как позитивный эффект, так и побочные явления. Считается также, что оценка эффективности во многом определяется той научной парадигмой, которой придерживается психолог.

Таким образом, современная возрастная психология не только констатирует факты развития, но и активно внедряется в процесс создания условий для развития, в процесс коррекции психического развития и в процесс консультирования детей и взрослых и т. д.

Методы возрастной психологии

Основные методы исследования, используемые в рамках возрастной психологии, — это методы сбора фактов, выяснение особенностей динамики психического развития, которое разворачивается во времени.

Организация психологического исследования требует четкой дифференциации понятий «методология исследования», «методы исследования» и «методики психологического исследования» [4], с одной стороны, а с другой — их взаимосвязи.

Методология — это система принципов и способов организации и построения исследования, это его стратегия и тактика, это требование соответствия используемого метода теоретическому представлению о предмете науки.

Метод исследования — путь исследования, вытекающий из общих теоретических представлений о сущности изучаемого явления. Метод — это способ, посредством которого познается предмет науки.

Методика — это конкретное воплощение метода как выработанного способа организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры.

Первоначально, когда предметом изучения развития была только детская психология, единственным методом сбора фактов было **наблюдение**. Исследователи Ч. Дарвин, В. Прейер следили за индивидуальным развитием своих детей и фиксировали полученные результаты в родительских дневниках. Позднее родительские дневники были единственным способом получения фактов о психическом развитии детей. Но они имели множество недостатков, в частности, отсутствие программы наблюдения, несистематичность и неполноту записей, субъективность в оценке наблюдаемых явлений.

Как научный метод исследования наблюдение предполагает планомерное и целенаправленное фиксирование психических

явлений в естественных условиях развития и научное объяснение причин того или иного явления. Существуют специальные требования к проведению наблюдения: постановка цели, разработка плана, выбор объекта и ситуации наблюдения, сохранение естественных условий жизни, невмешательство в деятельность испытуемого, разработка протоколов наблюдения для фиксации результатов. Наблюдение применяется в качестве самостоятельного метода, но может органически включаться в состав других методов исследования, таких как беседа, изучение продуктов деятельности, различные типы эксперимента и т. д. Виды наблюдения:

- внутреннее (самонаблюдение) и внешнее;
- несистематическое и систематическое;
- сплошное и выборочное;
- непосредственное либо опосредованное;
- включенное и невключенное;
- структурированное и неструктурированное.

При применении метода наблюдения в рамках возрастной психологии необходимо учитывать особенности, связанные с динамикой изменений в психическом развитии: чем меньше возраст, тем быстрее происходят изменения. Отсюда следует, что интервалы, с которыми нужно проводить наблюдение за детьми, должны быть разные. Например, от рождения до 2–3 месяцев наблюдение желательно проводить ежедневно; от 2–3 месяцев до года — еженедельно; в раннем детстве (от одного года до трех лет) — ежемесячно; в дошкольном возрасте — 1 раз в полгода, в младшем школьном возрасте — 1 раз в год.

Эксперимент — еще один метод активного вмешательства исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, отчетливо выявляющих психологические факты. В научно-исследовательской работе с детьми эксперимент является одним из основных и самых надежных методов получения достоверной информации. Основные виды эксперимента — лабораторный и естественный.

Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях с применением аппаратуры.

Идею **естественного** эксперимента ввел А.Ф. Лазурский, который особое внимание уделял видам деятельности, наиболее полно

выявляющим возрастные и индивидуальные показатели психического развития.

Экспериментальное исследование может быть констатирующим и формирующим.

Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня психологического акта. Примером констатирующего эксперимента может служить тестовое обследование интеллекта детей, проводимое с помощью различных тестовых заданий (тест Векслера, тест А. Бине, ШТУР и др.).

Формирующий эксперимент (экспериментально-генетический, генетико-моделирующий, обучающий) как метод отечественной психологии связан с именем Л.С. Выготского. Суть этого метода в том, что искусственно воссоздаются (моделируются) процессы психического развития и прослеживаются изменения психики в специально созданных условиях. Исследователь ставит новую для испытуемого задачу – формирование новой способности в условиях смоделированной ситуации.

В современных условиях развития возрастной психологии констатирующий и формирующий эксперименты зачастую сочетаются, образуя разные этапы экспериментального исследования. На диагностическом этапе используется констатация с целью выявления актуального уровня развития способности. Формирующий этап представляет собой специально подготовленные условия, программы, предположительно направленные на достижение нового уровня развития. Контрольный этап схож с констатирующим этапом и направлен на определение выраженности развивающего эффекта предложенной формирующей программы.

Дополнительные методы исследования

Среди них выделяют организационные, психодиагностические, интерпретационные методы исследования.

1. Организационные методы

Сравнительный метод (или метод поперечных срезов) представляет собой сопоставление различных групп (например, экспериментальный и контрольный классы). Этот метод определяет состояние групп на момент исследования. Данные по каждой группе

сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены.

Достоинство метода — возможность быстро получить статистически достоверные данные.

Недостатки метода:

- не прослеживаются природа, движущие силы, механизмы развития;
- полученные данные усредняются;
- не полностью учитываются индивидуальные различия;
- процесс развития (динамика) отсутствует.

Лонгитюдный метод длительный, предполагает несколько методик (продольные срезы). Прослеживается развитие каждого ребенка в течение длительного времени. Метод применяется в различных видах исследования, например в выборочном или комплексном исследовании.

В **выборочном** исследовании изучается динамика развития отдельного психического процесса одной и той же методикой через промежутки времени.

В **комплексном** исследовании изучается динамика комплекса интересующих параметров.

Достоинством метода является возможность:

- изучения качественных особенностей развития;
- выявления механизмов формирования психики и личности в целом;
- выявления более тонких тенденций развития, небольших изменений, происходящих в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Недостаток метода — опасность перенесения индивидуального случая на выборку в целом (данные одного ребенка на всех детей группы).

Комплексный метод предполагает сочетание сравнительного и лонгитюдного методов (поперечных и продольных срезов).

2. Психодиагностические методы

Беседа способствует установлению доверительных отношений, настраивает на сотрудничество и откровенность. Используется для сбора биографических данных, с целью выяснения особенностей

поведения испытуемых, способов реагирования в различных ситуациях и др.

Тест – стандартизированная измерительная методика, которая используется для определения уровня развития психических процессов, личностных образований, выявления эмоционального состояния и пр.

Социометрия (измерение коллектива) выявляет межличностные отношения в группе и динамику их развития, позволяет измерить коэффициент сплоченности, социальный статус каждого члена группы.

Анкета – наиболее распространенный метод сбора первичной информации с помощью списка вопросов, логически связанных с задачей исследования.

Опрос проводится в устной или письменной форме, форме стандартизированной беседы (список вопросов заранее составлен).

Анализ продуктов деятельности – хронометрия, циклография, оценка изделий и выполненных работ, в том числе дневниковых записей, ученических работ, произведений и пр.

Методы анализа продуктов деятельности подразделяются на:

- 1) на традиционные:
 - а) общие (понимание, интуиция, осмысление);
 - б) специальные (источниковедение, психологические, юридические методы);
- 2) формализованные методы анализа продуктов деятельности. Это контент-анализ, который заключается в выделении в тексте ключевых понятий (или иных смысловых единиц) с последующим подсчетом частоты употребления этих единиц, соотношение различных элементов текста друг с другом, а также с общим объемом информации.

Биографический метод – анализ событий жизненного пути человека, документов, свидетельств и т. д.

3. Методы обработки данных:

- 1) количественный (статистический) анализ – дисперсионный, корреляционный, факторный анализ;
- 2) качественный анализ – дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями.

4. Интерпретационные методы

Генетический метод интерпретирует весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты процесса становления психических функций, образований или свойств личности.

Структурный метод интерпретирует весь обработанный материал исследования в характеристиках систем и типов связей между ними, образующих личность, социальную группу и т. д.

Любое психологическое исследование, направленное на изучение психического развития в те или иные возрастные периоды, проходит следующие этапы:

- подготовительный;
- собственно исследование;
- обработка данных;
- интерпретация полученных результатов.

Контрольные вопросы

1. Определите предмет изучения возрастной психологии.
2. Какие теоретические задачи ставит возрастная психология?
3. Какие практические задачи данной отрасли психологии вы знаете?
4. Найдите отличия в теоретических и практических задачах возрастной психологии и обоснуйте свой ответ примерами.
5. С какими причинами связано историческое изменение понимания предмета возрастной психологии?
6. Попробуйте составить список проблем или вопросов, которые, с вашей точки зрения, наиболее актуальны в данный период развития нашего общества.
7. Выделите основные стратегии исследования психического развития человека и укажите их последовательность возникновения в психологической науке. Выделите возможные причины, способствующие развитию определенных стратегий исследования.
8. Выделите основные и вспомогательные методы возрастной психологии.
9. Представьте характеристику вербальных методов исследования в возрастной психологии. Выделите основные требования к проведению беседы, отметьте достоинства и недостатки метода беседы, возрастную специфику его применения.

10. Укажите методы, которые можно было отнести к сравнительным методам. Отметьте их достоинства и недостатки.

1.2. Становление возрастной психологии как науки: исторический очерк

Учебные вопросы

1. Описательный этап истории возрастной психологии.
2. Вклад педагогов XVII века в развитие возрастной психологии.
3. Возрастная психология как самостоятельная наука.
4. Влияние экспериментального метода на развитие возрастной психологии.
5. Этапы развития отечественной возрастной психологии.

1.2.1. История становления возрастной психологии

В своем становлении возрастная психология как наука прошла сложный путь. Описательный (донаучный) этап истории возрастной психологии связывают с тем, что психологические знания существовали в недрах:

- педагогики, дифференцирующей развитие на возрасты в образовательных целях;
- медицины, разделяющей онтогенез на основные периоды с позиции физиологических изменений;
- философии, которая пыталась объяснить развитие психики.

Первые упоминания классификации возраста можно встретить в древневосточной и античной философии. Платон (427–347 гг. до н. э.) идеи воспитания и образования рассматривал как процессы, вызывающие необходимые изменения в развитии, предлагал следующую классификацию:

- с рождения до 3 лет дети воспитываются в семье;
- с 3 до 6 лет – под руководством назначенных государством воспитателей занимаются на площадке играми;
- с 7 до 12 лет – посещают государственную школу, где обучаются чтению, письму, счету, музыке и пению;
- с 12 до 16 лет – посещают школу физического воспитания;

- с 16 до 18 лет – изучают арифметику, геометрию и астрономию, преимущественно с практическими целями;
- с 18 до 20 лет – проходят эфебию, т. е. получают военно-гимнастическую подготовку;
- с 20 до 30 лет – проходят высшую ступень образования (философско-теоретический план);
- с 30 до 35 лет – получают чисто философское образование.

Имея идеалистические позиции, касающиеся природы человека, Платон признавал развитие лишь в предполагаемой педагогической практике, которую он подчинил государственным интересам.

Первую возрастную периодизацию жизни до достижения 21 года, основывающуюся на идее развития, создал Аристотель (384–322 гг. до н. э.). Она состояла из трех 7-летних этапов. Если ранее предлагаемые возрастные деления не имели под собой иной теоретической основы, кроме государственной целесообразности, то Аристотель взял за основу процессы развития, происходящие в самом человеке. Так, условной границей 2-го и 3-го этапов являлось наступление половой зрелости в 14 лет.

Аристотель исходил из того, что люди по природе своей различны, соответственно и воспитание должно быть дифференцированным. Более того, он настаивал на том, чтобы в воспитании учитывались межполовые различия. Требуя воспитывать детей как деятельных членов общества, он одновременно подчеркивал необходимость защиты их внутренней сферы и индивидуальности. В семье он видел стабилизирующие и социализирующие возможности и предлагал родителям так распределять труд в семье, чтобы по крайней мере один родитель имел возможность заботиться о воспитании детей.

Объясняя развитие, Аристотель, в противоположность Платону, ориентировался на биологию. Вся жизнь, по Аристотелю, есть процесс, который совершается прежде всего как внутреннее развитие. Аристотель не сомневался в существовании реального внешнего мира и за основу познания брал чувственный опыт.

В XVII в. идею Аристотеля о жизни как внутреннем развитии, возродил Ян Амос Коменский (1592–1670). Он провозгласил принцип природосообразности воспитания, который до сегодняшнего дня используется в трудах современных педагогов.

Я.А. Коменский является автором собственной возрастной периодизации развития:

- детство – от рождения до 6 лет включительно;
- отрочество – от 6 до 12 лет;
- юность – от 12 до 18 лет;
- возмужалость – от 18 до 24 лет.

Детство характеризуется усиленным физическим ростом и развитием органов чувств; отрочество – развитием памяти и воображения и их исполнительными органами (языком и рукой); юность, помимо указанных качеств характеризуется более высоким уровнем мышления; возмужалость – развитием воли и способностью сохранять гармонию.

Оформление возрастной психологии как самостоятельной отрасли научного знания относится ко второй половине XIX в. К середине века в науке благодаря работам Г.В.Ф. Гегеля и Ч. Дарвина широкое распространение получил принцип развития. Этот принцип, а также диалектический метод составили ядро философии Гегеля, который показал, что психическое развитие человека есть процесс, подчиненный определенным закономерностям. Реализация диалектического метода в изучении психики привела к необходимости определения качественного своеобразия психики человека на разных возрастных этапах, различий внутренних миров ребенка и взрослого человека.

Установленные Ч. Дарвином законы эволюции в органическом мире поставили перед психологией задачу сопоставления психики животных и человека, определения движущих сил развития человека. Благодаря успехам эволюционной биологии возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки, где активно стали изучаться возрастные особенности детей. Чарльзу Дарвину принадлежит отдельный этюд по детской психологии «Биографический очерк одного ребенка», который представляет собой описание наблюдений автора за поведением своего сына в период его развития от рождения до 10 месяцев. В 1876 году французский философ, психолог, биолог Ипполит Тэн опубликовал статью «Заметки об усвоении речи у детей и в человеческом роде», в которой

описал процесс усвоения речи своей дочери в сопоставлении с историческим развитием языка.

Вслед за этими статьями стали появляться исследования в форме наблюдения за развитием ребенка (В. Прейер, Дж. Селли, С. Холл, В. Штерн, К. Гросс и др.). Наибольшее влияние на становление детской психологии как научной отрасли оказал немецкий психолог Вильгельм Прейер. В 1881 году он опубликовал книгу «Душа ребенка», представляющую собой итог многолетних наблюдений за развитием ребенка по строго разработанной схеме. Таким образом, в развитии возрастной психологии как науки появился новый подход в изучении ребенка — объективное наблюдение.

Новый этап в развитии детской психологии, в рамках которой развивалась возрастная психология, связан с началом экспериментальных исследований детей. Создатель первой в мире психологической лаборатории немецкий психолог, философ, физиолог В. Вундт положил начало исследованиям проблем возрастной и педагогической психологии во всем мире. В конце XIX — начале XX в. в разных странах организовывались научные сообщества, появились специальные журналы и объединения, обсуждающие вопросы развития ребенка и построения системы обучения и воспитания на основе законов детского развития. Разработку проблем детской психологии вели известные немецкие ученые К. Гросс, Э. Крепелин, Э. Мейман, В. Штерн и другие. Во Франции А. Бине совместно с Т. Симоном создал методику отбора детей в специальные школы для умственно отсталых, основу которой составил метод тестов: был введен показатель интеллекта — умственный возраст, который определялся по успешности выполнения тестовых заданий. Теоретические и методические представления А. Бине и Т. Симона лежат в основе современной психометрики — практики измерения умственного развития детей. В США инициатором и организатором изучения ребенка и построения педагогического процесса на психологической основе явился С. Холл, в Швейцарии — Э. Клапаред, в Англии — Д. Селли.

Дальнейшее становление возрастной психологии как науки происходило в контексте объяснения психического развития человека. Теоретические воззрения зарубежных психологов относитель-

но психического развития были заимствованы из биологии (натурализм), социологии (социоморфизм), из биологии и социологии (теории конвергенции), из биологии и логики (генетическая психология Ж. Пиаже).

Так, в XIX веке биологами Э. Геккелем и Ф. Мюллером был сформулирован биогенетический закон развития, основанный на принципе рекапитуляции (повторяемости). Суть этого закона заключается в том, что индивидуальное развитие организма (онтогенез) есть краткое повторение филогенеза. Позднее под влиянием этого закона американский психолог Стенли Холл создал первую целостную теорию психического развития. По его мнению, последовательность стадий психического развития заложена генетически, т. е. **преформирована**, и биологический фактор — созревание инстинктов — основной в объяснении факторов развития.

1.2.2. Этапы развития отечественной возрастной психологии

В отечественной историографии принято выделение дореволюционного и послереволюционного этапов в развитии возрастной психологии [5].

Дореволюционный этап развития

Ученые этого периода развития возрастной психологии: Н.Н. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич и др. — на первый план поставили вопросы о комплексном междисциплинарном изучении ребенка, а также научном руководстве этого изучения. Именно этот период можно считать периодом становления возрастной психологии как самостоятельной науки, так как были сформулированы основные положения для изучения закономерностей детского развития и их индивидуальных различий. Кроме этого, были поставлены вопросы о значении природных предпосылок в развитии и о возможности влияния воспитания на этот процесс.

Основоположником отечественной психолого-педагогической науки по праву считается К.Д. Ушинский. Он полагал, что психическое развитие ребенка имеет свои закономерности. Согласно его представлениям, человеческой природе присущи два внутренних свойства — стремление к деятельности и стремление к совершен-

ству. Стремление к деятельности есть основа всех человеческих действий и свершений. Стремление к совершенству составляет предпосылку нравственного воспитания человека. Внутренние свойства составляют предпосылки воспитания: на что будет направлена деятельность человека и к какому идеалу он будет стремиться, зависит от общественных условий его жизни. Возможности воспитания велики, если его средства будут соответствовать природе человека.

Особое место в этот период заняли два типа исследований: наблюдение родителей за развитием своих детей (дневниковые наблюдения) и наблюдение ученых за детским развитием по целенаправленной программе. Эти данные отразились в работах П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, И.А. Сикорского, Н.Н. Ланге и др. Накопление фактов о психическом развитии, об особенностях этого развития поставило вопрос о нормах, законах, управляющих этим развитием.

Конец XIX века отмечался наметившимся стремлением психологов и педагогов объединить свои усилия для внедрения в практику школы все полученные данные о специфике детского развития.

К началу XX в. отечественная возрастная и педагогическая психология вошла в тесный контакт с мировой психологической наукой. Русские ученые регулярно следили за развитием научной мысли на Западе, совершенствовали свое экспериментальное мастерство в зарубежных лабораториях, многие иностранные работы переводились на русский язык, реферировались и рецензировались в русских журналах. В свою очередь, труды русских ученых стали публиковаться в зарубежных изданиях (исследования И.А. Сикорского, А.П. Нечаева и др.). Русские ученые активно включились в исследование проблем, волновавших ученых и общественных деятелей во всём мире. Развитие возрастной психологии в России с начала XX в. прочно встало на научную основу, исследования в этой области заняли ведущее место в русской психологической и педагогической науке. В разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, в частности, В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов и др. Сформировалась целая плеяда русских психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения.

Важно отметить гуманистический характер психолого-педагогических воззрений выдающихся теоретиков середины XIX века. Эти взгляды пронизаны верой в человека, в возможности его развития и самосовершенствования. Разработанные ими положения составили теоретическую основу нового этапа в развитии психологической науки, определили основные направления исследований в области изучения и воспитания ребенка в последующие десятилетия.

Послереволюционный этап развития возрастной психологии

Этот этап возрастной психологии охарактеризовался вкладом в ее развитие целой плеяды таких замечательных ученых как М.Я. Басов, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, Н.Е. Румянцев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов, Л.С. Выготский и др. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность. Развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению детей при некоторых учебных заведениях и т. п. Было налажено издательское дело. В XX веке значительно возросло число публикаций по возрастной и педагогической психологии. Работали съезды и конференции, на которых обсуждались проблемы детской и педагогической психологии. В результате творческих поисков было осознано первостепенное значение теории и вместе с тем оценена важная роль накопления научно-достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов. Был сделан существенный вклад в разработку методов исследования как важнейшего условия перехода возрастной и педагогической психологии в разряд самостоятельных научных дисциплин. Получил развитие метод наблюдения, в частности метод «дневников»; были предложены программы и планы наблюдения за поведением и психикой ребенка. Метод эксперимента вводился в практику эмпирических исследований; специально для детской психологии предназначался естественный эксперимент (А.Ф. Лазурский).

Большой вклад в развитие идей А.Ф. Лазурского сделал **М.Я. Басов**. Он развивал идеи своего учителя о роли естественного эксперимента как ведущего при исследовании психики детей. Большое внимание Басов уделял популяризации метода наблюдения; он разработал схемы наблюдений, а также методику анализа эмпирических данных, полученных при наблюдении и естественном эксперименте. Доказывая, что научная психология должна опираться на объективное внешнее наблюдение, Басов писал, что это единственный метод, «который может быть применен ко всем формам развития психических функций».

Говоря о предмете психологического исследования, Басов выдвинул совершенно новый подход к взаимодействию человека со средой. Главное положение теории Басова — идея о том, что **человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде**. Таким образом, он впервые показал, что активность человека проявляется не только в приспособлении к среде, но и в ее изменении, а сама среда не аморфная масса, а определенным образом структурированная ситуация. Из этого положения Басов делал важный вывод о том, что психическое и физическое развитие суть два разных процесса, которые подчиняются разным законам. Развитие организма определяется механизмом, биологически фиксированным в нём самом, поэтому, если среда и влияет в определенной мере на этот процесс, источник закономерностей лежит не в ней, а в самом организме. М.Я. Басов заложил основы нового понимания механизмов психического развития, которые получили продолжение в работах психологов этого периода.

Огромный вклад в развитие отечественной возрастной психологии внес **Л.С. Выготский** — один из самых выдающихся русских психологов и философов. Он является основателем школы, в центре интересов которой — культурное развитие ребенка. Смысл его **культурно-исторической теории** можно представить следующим образом: существует два ряда развития — натуральный (развитие элементарных психических функций) и культурный (развитие высших психических функций — мышление, произвольное внимание, воображение и др.).

Говоря о существовании натуральных и высших психических функций, Выготский пришел к выводу о том, что главное различие

между ними состоит в уровне произвольности. Иными словами, в отличие от натуральных психических процессов, которые не поддаются регуляции со стороны человека, **высшими психическими функциями** люди могут сознательно управлять. Эта регуляция связана с их опосредованным характером, причем опосредуются они знаком или стимулом-средством, который создает дополнительную связь между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной).

В отличие от стимула-средства, который может быть изобретен самим ребенком (например, узелок на платке или палочка вместо градусника), знаки не изобретаются детьми, но приобретаются ими в общении с взрослыми. Таким образом, знак появляется вначале во внешнем плане, в плане общения, а затем переходит во внутренний план, план сознания. Выготский писал, что каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — в социальном, потом — в психологическом, сперва между людьми — как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка — как категория интрапсихическая. При этом знаки, будучи продуктом общественного развития, несут на себе отпечаток культуры того социума, в котором растет ребенок. Дети усваивают знаки в процессе общения и начинают использовать их для управления своей внутренней психической жизнью. Благодаря интериоризации знаков у детей формируется знаковая функция сознания, происходит становление таких собственно человеческих психических процессов, как произвольное внимание, логическое мышление, воля, речь.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского определила стратегию развития возрастной психологии в России. Эта теория способствовала созданию теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теории учебной деятельности В.В. Давыдова — Д.Б. Эльконина и теорию развивающего обучения Л.В. Занкова, которые представляют собой целостные системы формирования личности ребенка в условиях школьного обучения.

Контрольные вопросы

1. Какие древнегреческие ученые рассматривали вопросы психического развития?
2. Какие вопросы развития были приоритетны в период Средневековья?
3. Какая эпоха выдвинула на первый план вопросы организации обучения и преподавания?
4. Когда возрастная психология выделилась в самостоятельную отрасль психологической науки?
5. Кого называют основателем детской психологии?
6. Что легло в основу книги В. Прейера «Душа ребенка»?
7. Какую роль для детской психологии сыграл метод эксперимента, разработанный В. Вундтом?
8. Кто из отечественных психологов положил начало исследованиям в области воспитания и обучения?
9. Каких выдающихся ученых начала XX века, активно изучавших детское развитие, вы можете назвать?
10. Вклад Л.С. Выготского и его последователей в развитие отечественной психологии.
11. Нарисуйте в виде таблицы основные этапы становления возрастной психологии и дайте характеристику этих этапов.

1.3. Связь возрастной психологии с другими науками

Учебные вопросы

1. Принцип развития как методологическая основа отраслей психологии.
2. Общая психология — базовая наука для возрастной психологии.
3. Связь возрастной психологии с педагогикой и педагогической психологией.
4. Связь возрастной психологии с естественными науками и философией.
5. Связь возрастной психологии с практической психологией.

Принцип развития как методологическая основа отраслей психологии объединяет те отрасли, в которых основным ключевым

показателем является феномен изменений в возрастном аспекте. По принципу развития была выделена в самостоятельную отрасль возрастная психология, которая в свою очередь состоит из следующих подгрупп:

- детской психологии;
- психологии юности;
- психологии взрослого;
- геронтопсихологии, или психологии старости.

Принцип разделения этих подгрупп на периоды и составляет ядро возрастной периодизации.

Детская психология — отрасль психологической науки, изучающая условия и движущие силы развития психики детей, а также закономерности функционирования ребенка как личности. Детская психология занимается исследованием деятельности детей, особенностями этого процесса, изучает формирование и становление ребенка как личности, его развитие в раннем детстве, дошкольном, начальном школьном, подростковом периодах. Она также исследует кризисы развития на разных этапах, занимается изучением социальной ситуации развития, ведущих видов деятельности, новообразований, анатомио-физиологических изменений, особенностей развития психических функций, эмоциональной и мотивационной сфер личности, а также возрастных кризисов и путей их преодоления.

Психология юности занимается изучением особенностей детей старшего подросткового и юношеского возрастов, кризисов этих периодов, а также исследованием жизненных позиций детей, их стремления к самоопределению. Она изучает новообразования личности этих возрастов, социальную ситуацию развития, особенности познавательной и эмоциональной сфер, общение, процессы развития самосознания и формирования мировоззрения.

Психология зрелого возраста занимается изучением особенностей личности и кризисов, свойственных данному этапу. Так же, как и детская психология, она разделена на ряд возрастных периодов, имеющих свои особенности и отличия. Психология зрелого возраста занимается изучением особенностей познавательных процессов, эмоциональной сферы, становления «Я-концепции» и самоактуализации, особенностей сферы человеческой активности, противо-

речий индивидуального развития, социализации нравственного поведения, развития потенциала личности.

Геронтопсихология выявляет инволюционные тенденции притупления и затухания некоторых психических функций, спад активности, ослабление психической устойчивости. Она также исследует условия личностной сохранности пожилых людей, психологическую помощь. Геронтопсихология занимается и исследованием особенностей поведения людей в пожилом возрасте: их страхов и тревог, оценки собственной жизни, активности и профессиональной деятельности, семейных отношений.

Рассматривая степень изученности в науке и практике каждой из этих подгрупп, необходимо отметить, что наиболее изученным разделом является детская психология. Именно при изучении этого возраста были определены главные проблемы психического развития, вокруг которых шла борьба, а можно сказать, еще идет, — это вопрос об источниках и движущих силах психического развития. Решение именно этих вопросов позволит правильно организовывать всю систему обучения и воспитания подрастающего поколения.

Возрастная психология рассматривает возрастные периоды развития человека и определяет закономерные связи в развитии, причины и механизмы перехода от одного возраста к другому, темп и направленность психического развития в онтогенезе. Полученные факты позволяют учитывать возрастные особенности детей, с одной стороны, как возрастную возможность, а с другой — как личностный ресурс ребенка.

Возрастная психология связана с *общей психологией*, так как является ее отраслью. Она изучает все психические явления человека в онтогенезе, начиная с простейших видов до самых сложных и высших. Возрастная психология изучает особенности развития личности, её самосознания и сознания в определенных видах деятельности, которые чередуются по особым законам и позволяют проследживать специфические изменения и те условия, которые приводят к этим изменениям.

Связь с *педагогической психологией* определяется тем, что и возрастная, и педагогическая психология имеют один объект изучения. Однако обучение и воспитание в педагогической психологии высту-

пают как предметы изучения, а в возрастной психологии являются главными движущими силами психического развития.



Рис. 1. Связь возрастной психологии с другими науками

Всё психическое развитие детей происходит внутри различных социальных групп и общностей (семьи, группы сверстников в детском саду, школе, во дворе, в различных кружках и секциях). Именно характер этих отношений определяет социальную ситуацию развития ребенка, необходимую для обеспечения нормативного психического развития. Это положение определяет связь возрастной и *социальной* психологии.

Возрастная психология имеет общие поля соприкосновения со *специальной* и *клинической* психологией, которые помогают понять

развитие детей с нарушениями различных сторон психики и смыкаются с психологией развития по линиям детской психотерапии, психопрофилактики, психогигиены.

Большую роль для возрастной психологии играет *психодиагностика*, которая способствует определению возрастных норм развития. Применение диагностических методик позволяет делать сравнительные анализы интеллектуального, личностного и других сторон психического развития.

В последние десятилетия, когда *практическая* психология заняла серьезное место в психологическом поле и когда серьезно стали проявляться практические виды деятельности психолога, появилась высокая потребность в знаниях возрастной психологии для осуществления консультативной помощи детям. С другой стороны, при консультировании взрослых очевидным оказался тот факт, что «мы все родом из детства» и решение сегодняшних проблем клиента или семьи обязательно затрагивает их детские годы, их развитие в тот или иной возрастной период.

Интересным кажется связь возрастной психологии с *психологией творчества* по линии одаренных и опережающих норму развития детей, которым нужны определенные условия для развития, для поддержания этого опережения и творчества, так как несоблюдение этих условий может отрицательно сказаться на развитии творческих способностей.

Итак, мы перечислили возможные и необходимые связи возрастной психологии с отраслями психологической науки. Не менее интересными и необходимыми являются междисциплинарные связи возрастной психологии:

- с педагогикой;
- психофизиологией;
- возрастной анатомией и физиологией;
- искусствоведением;
- философией;
- психогенетикой;
- психолингвистикой;
- психосемиотикой;
- этнопсихологией;

- демографией;
- этнографией;
- медициной;
- социологией;
- геронтологией;
- культурологией;
- языкознанием;
- логикой;
- литературоведением и другими областями науки.

Все вышеназванные связи говорят о неформальном взаимодействии возрастной психологии с другими науками и подтверждают тот факт, что данные этих наук используются возрастной психологией для демонстрации закономерностей психического развития и тех изменений, которые происходят в те или иные исторические промежутки. С другой стороны, они служат доказательством того, что психическое развитие зависит во многом от социальных факторов развития, которыми занимаются перечисленные отрасли науки.

В свою очередь, возрастная психология, раскрывая закономерности возрастного становления психики, делает их достоянием всех наук.

Контрольные вопросы

1. Какой принцип психологии лежал в основе отделения возрастной психологии?
2. Какие подструктуры возрастной психологии вы знаете?
3. Какая связь существует между общей и возрастной психологией?
4. Какая связь существует между педагогической и возрастной психологией?
5. Покажите связь между социальной и возрастной психологией.
6. Какая связь существует между психодиагностикой и возрастной психологией?
7. Обоснуйте связь возрастной психологии с практической психологией.
8. Обоснуйте связь возрастной психологии с педагогикой и другими науками.

2. КАТЕГОРИИ РАЗВИТИЯ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ, ЕГО ФАКТОРЫ, ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ И УСЛОВИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Категории развития в возрастной психологии

Учебные вопросы

1. Проблема развития в возрастной психологии.
2. Необратимость, направленность и закономерность развития.
3. Типы развития.
4. Различные подходы к раскрытию вопроса о развитии.
5. Категории обучения и воспитания в развитии.

Формирование психологических концепций в XX веке связано с попытками создания общих и частных теорий развития психики в онтогенезе. На сегодняшний день существует большое многообразие концептуальных подходов к психологии развития. Создать единую теорию или привести в определенную классификацию эти теории невозможно, так как у них разные основания. Это свидетельствует о сложности, многомерности проблемы психического развития в онтогенезе. Анализ и системная интеграция разных концептуальных подходов позволили раскрыть **процесс развития**, его основные **признаки и отличие** от других процессов изменения, **закономерности и факторы** развития, **механизм** развития.

Центральной проблемой возрастной психологии является проблема психического развития в онтогенезе, проблема объяснения причин и условий тех закономерных изменений, которые происходят в каждом возрастном периоде. Существующий уровень возрастной психологии сталкивается с такой проблемой, как разноточность самой категории «развитие» в связи с разными основаниями изменений психического развития.

Развитие — это закономерное **изменение** всех психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Развитие характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований, новых механизмов, новых процессов, структур.

Развитие — это необратимое, направленное, закономерное изменение явления. **Необратимость** выступает как невозможность возврата к предыдущему состоянию в его первоначальном варианте. **Направленность** реализуется в движении развития от низших форм состояний явлений к высшим. **Закономерность** проявляется как обязательность существования устойчивых связей между всеми новообразованиями процесса развития.

Существуют два типа развития: **преформированный** (замкнутый и заданный цикл в развитии) и **непреформированный** (ход развития зависит от изменяющихся условий, за счет чего могут происходить закономерные изменения в развитии).

Основные **признаки** развития (Х. Вернер, Л.С. Выготский):

- расчленение элемента, ранее бывшего единым;
- появление новых сторон, новых элементов в самом развитии;
- перестройка связей между сторонами объекта.

Закономерности психического развития (П. Балтес, теория всевозрастного развития):

- всевозрастное развитие;
- многонаправленность развития;
- развитие как «приобретения и потери»;
- неравномерность и гетерохронность развития;
- кумулятивность развития;
- пластичность развития;
- историко-культурная обусловленность;
- контекстность как парадигма развития (влияние трех категорий, которые всегда выступают в определенном контексте: возрастные влияния (биологические и средовые), историко-временные (биологические и средовые), индивидуальные (биологические и средовые, личностные);
- междисциплинарность.

В русском языке существует множество терминов, которые фиксируют факт **изменений** человека — это рост, становление, расцвет, увядание, преобразование и др. Но эти понятия не всегда могут ответить на вопросы, что изменяется во времени, как изменяется и почему изменяется.

Психическое развитие — это многосторонний и динамичный процесс, охватывающий потенциальные возможности и реальные психические проявления человека: темперамент, способности, особенности мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и познавательной сфер.

В возрастной психологии **психическое развитие** — это закономерные изменения человеческой психики во времени, влекущие за собой новые изменения и связанные с этим факты и явления психической жизни (Е.Е. Сапогова, 2002).

Современными исследованиями доказано, что психика человека — это не результат или прямое продолжение развития простейших форм психической жизни животных, а прижизненное формирование психических функций путем усвоения человеком социального опыта, что само по себе уже является специфической формой психического развития, свойственной лишь человеку.

Развитие психики следует рассматривать «не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям» (С.Л. Рубинштейн, 1988).

Пользуясь логикой Ю.Н. Карандашева [24], мы представим следующую схему изменений психики человека, рассматривающую развитие:

— **как рост**, количественный показатель изменений в человеке, показатель изменений внешних признаков (рост, вес, IQ и др.);

— **как созревание**, то есть изменения, происходящие под влиянием генетического аппарата, связанные с наследственно передаваемыми свойствами;

— **как совершенствование**, что изначально предполагает наличие некой идеальной, совершенной формы, к которой нужно стремиться в развитии;

— **как универсальное изменение**. В этом подходе выдвигается требование общности и универсальности изменений, которые предполагают, что одинаковые изменения должны быть у всех людей, независимо от уровней развития, языков, вероисповеданий, разной культуры и т. д.;

– **как качественное, структурное изменение**, исключающее количественные изменения. Сохраняются лишь качественные, и то не объекта в целом, а только его структур;

– **как количественно-качественные изменения**: количественные и качественные изменения закономерно связанных. Их зависимость позволяет проследить переход на более совершенные уровни развития;

– **как изменение**, влекущее за собой новые изменения. Такой подход раскрывает закономерную связь между изменениями (как положительными, так и отрицательными, что важно прослеживать в образовательном и воспитательном процессах).

Кроме выше представленных характеристик развития можно выделить и другие изменения, происходящие в развитии, это:

- количественные и качественные;
- непрерывные и дискретные, скачкообразные;
- универсальные и индивидуальные;
- обратимые и необратимые;
- целенаправленные и ненаправленные;
- изолированные и интегрированные;
- прогрессивные и регрессивные.

Рассматривая различные показатели, относящиеся к развитию, необходимо остановиться на таких категориях, как научение, запечатление и социализация, которые также раскрывают механизмы изменений в психическом развитии.

Научение – это обобщенная категория, которая обозначает воздействие многих процессов, ведущих к изменениям поведения. Так как источником изменений всегда является внешняя среда, то научение является категорией, противоположной созреванию. Под научением понимается достижение успехов путем целенаправленных усилий и упражнений, но при этом не дифференцируется причина достижения успеха: изменения могут возникнуть от упражнений либо непреднамеренно, спонтанно. Особый интерес для психологии научения представляют его виды: классическое обусловливание (И.П. Павлов), оперантное обусловливание (Э. Торндайк), научение на модели (А. Бандура), научение через опосредование (К. Халл).

Запечатление (импринтинг) происходит под влиянием неконтролируемых сознанием норм, правил, требований, способов поведения в результате кратковременного или длительного воздействия конкретного образца. Именно таким образом можно объяснить приобретенные в детстве проблемные черты характера, усвоенные родительские модели поведения, привычки, способы действия.

Социализация (культурный социогенез) — это процесс вхождения человека в социальный мир, в социальную действительность, одна из важнейших сторон его психического развития. Процесс постоянного взаимодействия человека со своим социальным окружением, с одной стороны, постоянно изменяется и усложняется по мере взросления человека, выставляя ему всё новые и новые требования и правила, с другой — является «двигателем» всех сфер психического развития.

В социализации всегда выделяются две стороны. Первая — это социальное становление человека, его социальное «вращение» в социальный мир. Вторая — это социальное формирование, когда происходит «присвоение» ребенком, человеком (Л.С. Выготский) существующих норм, ценностей, правил, культуры, идеалов.

Влияние среды может носить временный или постоянный характер. Средовые влияния могут задерживать или стимулировать процесс развития. Окружающая среда влияет на человеческое развитие через процессы научения и социализации. Научение — основной процесс, посредством которого среда вызывает устойчивые изменения в поведении. Оно происходит в результате приобретения единичного личного опыта или выполнения серии упражнений. Социализация — это процесс, благодаря которому человек становится членом социальной группы (семьи, класса и т. д.). Социализация включает усвоение всех установок, обычаев, жизненных ценностей, ролей конкретной социальной группы. Этот двухсторонний процесс продолжается на всех стадиях жизни. В психологии существует несколько точек зрения на то, в какой степени наше поведение определяется созреванием, а в какой степени — научением, какова роль и соотношение внутренних и внешних факторов в становлении человека.

Различают также филогенетическое, онтогенетическое и функциональное психическое развитие.

Филогенез — это становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или в ходе социокультурной истории человечества.

Онтогенез — это формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида.

Функциональное развитие психики — это развитие психических функций, их расширение и усложнение.

Анализ всех существующих подходов к понятию «развитие» показал, что данная категория должна одновременно удерживать и вмещать в себе три самостоятельных процесса. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что такими процессами могут быть:

— **становление** как созревание и рост; переход от одного определенного состояния к другому — более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного; как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития;

— **формирование** как оформление и совершенствование; как единство социокультурной цели и общественно значимого результата развития;

— **преобразование** как саморазвитие и смена основного жизненного вектора; как преобразование — кардинальное преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов бытия человека.

Обучение — целенаправленная последовательная передача общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы, вуза и др. сообщества. Обучение предполагает определенный уровень развития. Оно всегда ведет к следующему уровню развития, но не вызывает его.

Воспитание как категория возрастной психологии — это целенаправленное формирование устойчивых черт личности, которые определяют поведение и деятельность человека.

Взаимосвязь категорий друг с другом

Связь обучения, воспитания и развития ребенка является одной из центральных проблем возрастной и педагогической психологии. Существуют разные точки зрения на решение данного вопроса, согласно которым обучение:

- и есть развитие (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.). Природа обучения понимается всеми по-разному;
- идет в хвосте развития, то есть обучение является только внешним условием развития (В. Штерн, Ж. Пиаже);
- идет впереди развития, то есть воспитание и развитие играют ведущую роль в психическом развитии ребенка (Л.С. Выготский).

Контрольные вопросы

1. Перечислите основные категории психологии развития и возрастной психологии.
2. Найдите взаимосвязь между этими категориями.
3. Найдите примеры, подтверждающие жизненность этих категорий.
4. Какая связь между теориями психического развития и категориями развития?
5. Опишите динамику изменения психического развития в определенные возрастные периоды жизни.
6. Чем отличается категория становления от категории формирования?
7. Приведите примеры, где широко применяется категория формирования. В чем ее суть?
8. Чем отличается категория формирования от категории преобразования?
9. Приведите данные обследования двух-трех человек для иллюстрации категории «рост».
10. Найдите подтверждение содержанию категории «импринтинг».

2.2. Факторы, движущие силы и условия психического развития

Учебные вопросы

1. Соотношение понятий «факторы психического развития» и «движущие силы».
2. Биогенетический подход к пониманию движущих сил развития.
3. Социогенетический подход в трактовке движущих сил развития.
4. Концепция конвергенции двух факторов.
5. Психогенетический подход к проблеме движущих сил развития.

Анализ и системная интеграция разных концептуальных подходов позволили раскрыть **процесс развития**, его основные **признаки и отличие** от других процессов изменения, **закономерности и факторы** развития, **движущие силы и условия** развития.

При раскрытии этого вопроса мы, так или иначе, сталкиваемся с анализом концепций разных теорий развития. Само существование большого количества теорий уже говорит о том, что не существует единого мнения в понимании проблемы факторов и движущих сил психического развития.

В связи с этим все многочисленные теории психического развития можно условно разделить на четыре группы.

1. Если считать, что основным фактором развития является биологический фактор, а основной движущей силой психического развития является физиологическое созревание организма, то психическое развитие подчиняется биологическим закономерностям. Тогда все теории, стоящие на этой позиции, относятся к **биогенетическому направлению**. Смысл этого подхода, впервые разработанного С. Холлом, заключается в переносе закономерностей биологического развития на психическое развитие ребенка. Основой этого подхода стал сформулированный Э. Геккелем «закон рекапитуляции», который гласит, что в ходе внутриутробного развития эмбрион проходит в сокращенном виде все стадии филогенетического развития своего вида. Этот закон вызвал к жизни множество исследований, в частности, исследования А. Гезелла, К. Бюллера.

Арнолд Гезелл разработал практическую систему диагностики психического развития ребенка от рождения до юношеского воз-

раста. Для объективности наблюдений им впервые было использовано полупрозрачное стекло (знаменитое «зеркало Гезелла»). Гезелл ввел в психологию метод лонгитюдного исследования психического развития одних и тех же детей от рождения до подросткового возраста. Он одним из первых использовал близнецовый метод для анализа отношений между созреванием и научением. В последние годы жизни А. Гезелл использовал сравнительно-генетический метод, он исследовал психическое развитие слепого ребенка, для того чтобы более глубоко понять особенности нормального развития. В клинической практике широко применяется составленный А. Гезеллом «Атлас поведения младенца», содержащий 3200 фотографий, фиксирующих двигательную активность и социальное поведение ребенка от рождения до двух лет. В своих исследованиях А. Гезелл ограничивался количественным изучением сравнительных срезов детского развития, сводя развитие к простому увеличению, «приросту поведения», не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой. Подчеркивая зависимость развития лишь от созревания организма, А. Гезелл обратил внимание на снижение темпа развития с возрастом: чем младше ребенок, тем быстрее происходят изменения в его поведении.

2. **Социогенетический подход**, свойственный бихевиористам и их последователям, во многом противоположен биогенетическому. С точки зрения последователей этого направления, биологические факторы выступают только в качестве условий психического развития, а **процесс научения** является основной движущей силой. Первым представителем этого направления был английский философ Джон Локк, который считал, что сознание ребенка при рождении – это *tabula rasa* (чистая доска) и развитие ребенка зависит от прижизненного опыта. Его последователями были И.П. Павлов, Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер.

В наиболее ранних исследованиях научения на передний план выступила идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов: был выделен временной параметр этой связи. При оперантном научении, по Скиннеру, поведенческий акт формируется благодаря наличию или отсутствию подкрепления одного из множества возможных ответов. Альберт Бандура считал, что награ-

да и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение через наблюдение, имитацию и идентификацию — третья форма научения. Одно из проявлений имитации — идентификация. Это процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели. Имитация приводит к тому, что ребенок может вообразить себя на месте модели, испытать сочувствие, симпатию к этому человеку. В теории социального научения рассматривается не только, как происходит социализация, но и почему она происходит. Рассматриваются удовлетворение биологических потребностей ребенка матерью, подкрепление социального поведения, имитация поведения сильных личностей и другие воздействия внешнего окружения.

3. Концепция конвергенции двух факторов. Основоположником двухфакторного подхода к объяснению движущих сил психического развития является В. Штерн. Он считал, что невозможно отделить, что в психике человека связано с наследственностью, а что — со средой. Поэтому основная идея В. Штерна — это взаимодействие двух факторов, биологического и социального, при этом приоритетным является наследственный фактор, который определяет весь ход психического развития, а среда лишь реализует его.

4. Психогенетический подход. В характеристике этого подхода можно выделить три ветви исследований: психодинамическую (З. Фрейд и его последователи), персонологическую (Э. Шпрингер) и когнитивистическую (Ж. Пиаже, Л. Колберг и др.). В рамках этого направления впервые зародилось представление о возможности самого субъекта влиять на свое психическое развитие. Речь идет о «Я», регулирующем взаимодействие биологических потребностей и желаний («Оно») и социальных норм и запретов («Сверх-Я»).

В психической жизни Зигмунд Фрейд выделил три уровня: сознание, предсознательное, бессознательное. Он рассматривал их в единстве. В начале 20-х годов З. Фрейд описал три основные структуры личности: Ид, Эго, Супер-эго. Ид есть изначальная система личности, которая включает всё психическое, что является врожденным и присутствует при рождении, в том числе инстинкты. Эго — организованный часть Ид — появляется для того, чтобы следовать целям Ид

и не фрустрировать их. Его основная функция — быть посредником между инстинктивными запросами организма и условиями среды. Супер-эго — это моральная сила личности, оно представляет собой идеал. Его основная задача — оценить правильность или неправильность чего-то, исходя из моральных стандартов, санкционированных обществом. Супер-эго находится в оппозиции к Ид и к Эго и пытается строить мир по своему образу. Особенности развития по З. Фрейду:

- определяющим развитие человека является сексуальный инстинкт, прогрессирующий от одной эрогенной зоны к другой в течение жизни человека;
- развитие — биологически детерминированная последовательность, развертывающаяся в определенном порядке;
- социальный опыт отражается в виде приобретенных установок, черт, ценностей.

Эрик Эриксон — последователь З. Фрейда, он расширил его концепцию и вышел за ее рамки. Вслед за З. Фрейдом он принимает неосознанную мотивацию, но посвящает свои исследования главным образом процессу социализации, включению ребенка в общество.

Феноменологическое направление теории личности, представленное в психологии Карлом Роджерсом, подчеркивает идею о том, что:

- поведение человека можно понимать только в терминах его субъективного восприятия и познания действительности;
- люди способны определять свою судьбу, они ответственны за то, что они собой представляют;
- люди в своей основе добры и обладают стремлением к совершенству, они естественно и неизбежно движутся в направлении большей дифференциации, автономности и зрелости.

Основные понятия в теории К. Роджерса:

- самоактуализация;
- «Я-концепция»;
- конгруэнтность/неконгруэнтность;
- принятие.

Основные тенденции развития личности:

- индивид обладает врожденной тенденцией к актуализации (основное стремление живого организма — сохранить и усилить себя);

- в соответствии со стремлением к актуализации поведение индивида представляет собой целенаправленную попытку удовлетворить потребность в актуализации в рамках той реальности, которую он переживает;

- индивид участвует в процессе оценивания своего опыта или поведения в соответствии с тенденцией к актуализации;

- опыт, способствующий усложнению и сохранению организма, субъективно оценивается положительно, а воспринимаемый как препятствие такому сохранению — отрицательно;

- поведение индивида характеризуется приближением к положительно оцениваемым опытными данным и избеганием данных, получивших отрицательную оценку.

Большой вклад в развитие психогенетического направления внес А. Маслоу, который полагал, что люди мотивированы для поиска личных целей и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Абрахам Маслоу предположил, что все потребности человека врожденные и что они организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования. Доминирующие потребности, расположенные внизу, должны быть более или менее удовлетворены до того, как человек может осознать наличие и быть мотивированным потребностями, расположенными вверх. Удовлетворение потребностей, расположенных внизу иерархии, делает возможным осознание потребностей, расположенных выше в иерархии, и их участие в мотивации. Маслоу исходил из того, что иерархия потребностей распространяется на всех людей. Чем выше человек может подняться в этой иерархии, тем большую индивидуальность, человеческие качества и психическое здоровье он продемонстрирует.

Иерархия потребностей:

- физиологические потребности;
- потребность безопасности и защиты;
- потребность принадлежности и любви;
- потребность самоуважения;
- потребности в самоактуализации.

Когнитивистическую линию в психогенетическом подходе разработал Жан Пиаже, основатель Женевской школы генетической психологии, который рассматривал психическое развитие ребенка как

приобретение и изменение когнитивных схем, позволяющих человеку ориентировать свое поведение в предметной и социальной среде.

Согласно Ж. Пиаже:

- интеллект представляет собой частную форму адаптации организма;
- взаимодействие индивида и среды характеризуется единством процессов ассимиляции и аккомодации и продиктовано поисками равновесия между реалиями внешнего мира и вырабатываемыми интеллектом «формами» его освоения и понимания;
- по мере развития мышление постепенно претерпевает всё более сложные системные и структурные изменения.

Задачей генетического исследования интеллекта является определение различных стадий, характеризующих этот постоянный поиск равновесия. В когнитивном развитии Ж. Пиаже было выделено четыре стадии:

- сенсомоторная (от 0 до 2 лет);
- интуитивная, или дооперациональная (от 2 до 7–8 лет);
- конкретных операций (от 7–8 до 11–12 лет);
- формальных операций (от 11–12 до 14–15 лет).

Стадия формальных операций представляет собой последний этап в развитии интеллекта. В основе теории Ж. Пиаже лежит мысль о том, что в процессе развития ребенок действует активно, а не просто реагирует на воздействия внешней среды. Основной единицей исследования для Ж. Пиаже является схема, то есть гибкая структура, которая в процессе роста ребенка может изменяться как количественно, так и качественно. Первоначально схемы имеют сенсомоторный характер, но позднее становятся когнитивными.

Ж. Пиаже считал, что интеллект является конкретным примером биологической адаптации. Он постулировал, что все люди обладают двумя функциональными инвариантами — организацией и адаптацией. Адаптация включает в себе два взаимно дополняющих друг друга процесса: ассимиляцию, посредством которой индивид включает информацию в уже существующие структуры, и аккомодацию, посредством которой существующие структуры изменяются, чтобы отвечать требованиям изменяющейся внешней среды. Когнитивное развитие — это последовательное продвижение через

четыре качественно различные стадии: сенсомоторную, дооперациональную, конкретных операций и формальных операций.

2.3. Факторы, движущие силы и условия психического развития в отечественной психологии

Учебные вопросы

1. Движущие силы психического развития.
2. Содержательная характеристика факторов психического развития:
 - а) биологические предпосылки психического развития;
 - б) средовые факторы психического развития.
3. Активность личности как существенный фактор развития.
4. Роль деятельности в психическом развитии.
5. Обучение как главный фактор психического развития.
6. Вклад Л.С. Выготского в обоснование роли обучения в психическом развитии личности.

Отечественная возрастная психология прошла длительный путь поисков в решении вопросов психического развития: в каком соотношении находятся биологические и социальные факторы развития, что является главным в биологических и социальных факторах и в каком виде они влияют на развитие ребенка в частности и на человека в целом.

Психическое развитие происходит под влиянием большого количества факторов, которые направляют его ход и формируют динамику и конечный результат. В зависимости от того, какие факторы психического развития лежат в основе исследовательских задач, определяются и движущие силы психического развития. В отечественной возрастной психологии признается позиция о том, что движущими силами психического развития являются закономерные противоречия между новыми потребностями, которые постоянно появляются и усложняются в деятельности человека, и реальными (которые не отвечают новым требованиям) возможностями их удовлетворения. Это противоречия между новыми возможностями человека и старыми видами деятельности и старым типом отношений между людьми.

Движущие силы психического развития – это противоречия: между потребностями личности и внешними обстоятельствами: между ее возросшими физическими способностями, духовными запросами и старыми формами деятельности; между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями и навыками (рис. 2).

Преодоление противоречий в деятельности через овладение соответствующими способами ее выполнения (умениями, навыками, приемами, знаниями) ведет к развитию и представляет собой его суть. Если же эти противоречия не преодолеваются, не приводят к развитию, то борьба противоречий приводит к кризисным проявлениям развития.

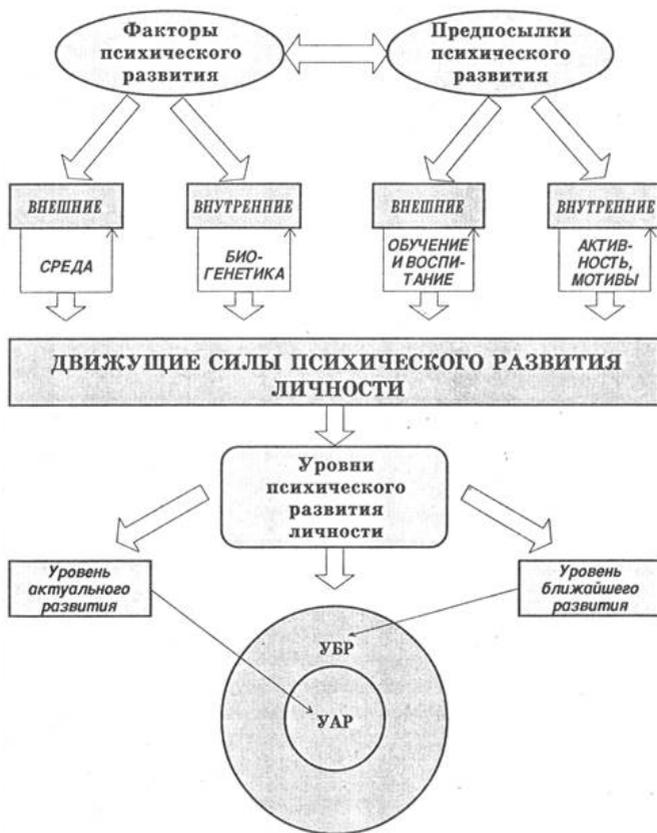


Рис. 2. Движущие силы психического развития

Ведущая роль в овладении новыми эффективными способами удовлетворения потребностей принадлежит обучению и воспитанию. Отбор, развитие и культивирование потребностей, имеющих общественную и личностную ценность, являются одним из центральных заданий в формировании личности. Этот процесс длительный, происходит он в течение всей сознательной жизни человека.

Рассмотрим, какие же факторы определяют движущие силы психического развития и в каких видах они проявляются.

К **биологическим факторам** относят наследственность, особенности внутриутробного развития, последующее биологическое созревание всех органов и систем организма. **Наследственность** — свойство организмов обеспечивать органическую и функциональную преемственность в ряду поколений, обусловленную оплодотворением, половыми клетками и делением клеток. Совокупность всех наследственных факторов организма называют **генотипом**. Для возрастной психологии при изучении роли наследственных факторов важное место занимают предпосылки психического развития, которые носят генотипический смысл, но требуют серьезного учета при взаимодействии с ребенком, при построении условий обучения и воспитания. К ним относятся:

- мозг, биологически созревший к моменту рождения;
- индивидуально-типологические особенности;
- задатки.

Перечисленные предпосылки не единственные, которые нужно учитывать при взаимодействии с ребенком, но они оказывают наибольшее влияние на психическое развитие при его взаимодействии с социальными факторами.

К **социальным факторам**, которые начинают выступать в виде определенных условий психического развития, относятся среда, собственная активность ребенка, игровая и трудовая деятельность человека.

1. **Среда** — это совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним. Средовое влияние является существенной детерминантой психического развития ребенка. Окружающую среду принято делить на природную и социальную (рис. 3).

Природная среда — комплекс климатических и географических условий существования — влияет на развитие ребенка опосредован-

но. Опосредующими звеньями являются традиционные в данной природной зоне виды трудовой деятельности и культура, что во многом определяет особенности системы воспитания и обучения детей.

Социальная среда объединяет различные формы влияния общества. Она оказывает непосредственное воздействие на психическое развитие ребенка. В социальной среде выделяют макроуровень (макросреду) и микроуровень (микросреду). Макросреда – это общество, в котором растет ребенок, его культурные традиции, уровень развития науки и искусства, преобладающая идеология, религиозные течения, средства массовой информации. Специфика психического развития в системе «человек – общество» заключается в том, что оно происходит путем включения ребенка в различные формы и виды общения, познания и деятельности и опосредуется общественным опытом и уровнем созданной человечеством культуры.

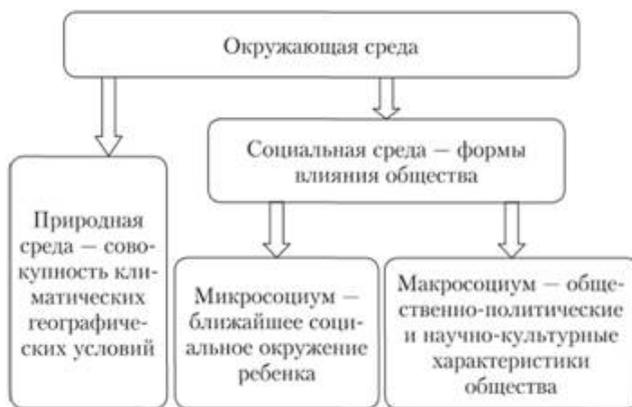


Рис. 3. Средовые факторы психического развития ребенка

Влияние макросоциума на психику ребенка обусловлено в первую очередь тем, что программа психического развития создается самим обществом и реализуется через системы обучения и воспитания в соответствующих социальных институтах.

Микросреда – это ближайшее социальное окружение ребенка (родители, родственники, соседи, педагоги, друзья и др.). Влияние микросреды на психическое развитие ребенка особенно значимо в первую очередь на ранних этапах онтогенеза. Именно родитель-

ское воспитание играет решающую роль в формировании целостной личности ребенка. Оно определяет многое: особенности общения ребенка с окружающими, самооценку, результаты деятельности, творческий потенциал ребенка и др. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка закладывает основы целостной личности. С возрастом социальное окружение ребенка постепенно расширяется. Вне социального окружения ребенок не может полноценно развиваться.

2. Существенным фактором развития психики ребенка является его **собственная активность**, которая проявляется в том, что он сам является источником изменений, как происходящих с ним, так и вызываемых им в объекте. Это деятельность и поведение субъекта, а также его общение с другими людьми. Общение и различные коммуникативные структуры способствуют формированию различных новообразований в психике ребенка и по своей природе являются субъектно-объектными отношениями, стимулирующими развитие активных форм психики и поведения. С самых ранних периодов онтогенеза и на протяжении всей жизни важнейшее значение для психического развития имеют межличностные отношения.

3. Важнейшими детерминантами развития психики являются также **игровая и трудовая деятельность человека**. *Игра* — деятельность в условных ситуациях, в которой воспроизводятся исторически сложившиеся типичные способы действия и взаимодействия людей. Включение ребенка в игровую деятельность способствует его когнитивному, личностному и нравственному развитию, овладению общественно-историческим опытом, накопленным человечеством.

Особое значение имеет сюжетно-ролевая игра, в процессе которой ребенок берет на себя роли взрослых и выполняет определенные действия с предметами в соответствии с приписанными значениями. Механизм усвоения социальных ролей посредством сюжетно-ролевых игр способствует интенсивной социализации личности, развитию ее самосознания, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер. В силу таких возможностей воздействия на психическое развитие ребенка игровая деятельность является важным критерием, условием, показателем возрастных закономерных изменений в дошкольном возрасте и называется **ведущей деятельностью** (А.Н. Леонтьев).

Трудовая деятельность — процесс активного изменения природного мира, материальной и духовной жизни общества в целях удовлетворения человеческих потребностей и создания различных благ. Развитие человеческой личности неотделимо от трудовой практики. Преобразующее влияние трудовой деятельности на психическое развитие носит универсальный, многообразный характер и относится ко всем сферам человеческой психики. Изменения показателей различных психических функций выступают в качестве определенного результата трудовой деятельности.

Современные представления о соотношении биологического и социального, принятые в отечественной психологии, в основном базируются на положениях Л.С. Выготского. Л.С. Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития: «...Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. ...Элементарные вещи (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственностью, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Высшие функции — продукт культурно-исторического развития человека, и наследственные задатки здесь играют роль предпосылок, а не моментов, определяющих психическое развитие. С другой стороны, среда тоже всегда «участвует» в развитии. ...Никогда никакой признак детского развития не является чисто наследственным. Психическое развитие не определяется механическим сложением двух факторов, а лишь их взаимодействием».

Таким образом, психическое развитие — это дифференцированное, изменяющееся в процессе развития единство наследственных и социальных влияний. Главным фактором и движущей силой психического развития является обучение (Л.С. Выготский). Первоначально эта проблема была поставлена Л.С. Выготским в контексте развития высших психических функций и сознания человека. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка свойств, исторически присущих человеку. Необходимо отметить, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, эти процессы едины, но не тождественны. Процессы обучения переходят во внутренние процессы развития. Однако не всякое обучение выполняет роль движущей силы развития, может оказаться, что оно

будет бесполезным или даже затормозит развитие. Чтобы обучение было развивающим, оно должно ориентироваться на начинающиеся циклы развития — на **зону ближайшего развития**.

Иными словами, обучение должно быть ориентировано не на зону актуального развития, т. е. не на то, что уже сложилось и составляет, по выражению Л.С. Выготского, «вчерашний день», а на зону ближайшего развития — на «завтрашний день».

Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, чтобы шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрослый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справится. Л.С. Выготский подчеркивал, что, если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, она находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта иметь не будет; в лучшем случае удастся лишь натаскать ребенка на выполнение подобных заданий или действий. Зона ближайшего развития, демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических процессов, имеет гораздо большее значение в плане прогноза и обучения, чем зона актуального развития, показывающая лишь то, что ребенок уже может. Величина зоны ближайшего развития у отдельных детей различается, и определение ее глубины имеет практическое прогностическое значение. Нормативная возрастная диагностика должна включать определение обоих уровней развития — актуального и возможного. Зона ближайшего развития глубоко характеризует потенциальные возможности ребенка, позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации.

Основные факторы психического развития человека имеют некоторые особенности, обусловленные требованиями общества. **Первая особенность** связана с образовательной программой определенного социума, которая ориентирована на формирование всесторонне развитой личности как субъекта общественно полезной трудовой деятельности. **Вторая особенность** заключается во множе-

ственном эффекте факторов развития. В наибольшей степени он характерен для основных видов деятельности (игровой, учебной, трудовой), что значительно ускоряет психическое развитие. **Третья особенность** заключается в вероятностном характере действия различных факторов на психическое развитие по причине того, что их влияние носит множественный и разнонаправленный характер. **Четвертая особенность** проявляется в том, что по мере формирования регулятивных механизмов психики в результате воспитания и самовоспитания в качестве факторов развития начинают выступать субъективные детерминанты (целеустремленность, стремление к реализации поставленных жизненных целей и др.). **Пятая особенность** факторов психического развития проявляется в их динамичности. Для того чтобы оказывать развивающее воздействие, сами факторы должны изменяться, опережая достигнутый уровень психического развития. Это, в частности, выражено в смене ведущей деятельности при переходе в другой возрастной период.

Дальнейшее исследование проблемы взаимосвязи обучения и развития было продолжено в работах отечественных психологов в 40–80-е годы XX столетия. Вопросы, которые были выдвинуты на первый план психологами и педагогами, затрагивали проблему, при каких условиях обучение становится развивающим, каковы должны быть конкретные формы обучения для детей разных школьных возрастов. Одни психологи придавали решающее значение изменению содержания образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), другие стремились усовершенствовать методы обучения (Л.В. Занков), в том числе развивая проблемное обучение (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин); были разработаны методы поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Эти важнейшие направления опытно-экспериментального анализа соотношения обучения и развития получили широкую реализацию в практике школьного обучения, где приоритетной целью обучения становится формирование личности ученика.

Развитие личности – сложный процесс, в котором уровни развития постоянно изменяются. Развитие познавательных психических процессов, эмоций и чувств, воли, потребностей, интересов, идеалов и убеждений, сознания и самосознания, способностей,

темперамента и характера, умений, навыков и привычек находится в сложном межэтапном взаимодействии.

Высшие уровни развития зарождаются на предыдущих этапах, но и особенности предыдущих возрастных этапов проявляются на следующих этапах. Чтобы способствовать своевременному зарождению и успешному развитию всего прогрессивного, нового на всех этапах формирования ребенка как личности, нужно знать возрастные особенности физического и духовного его развития. Каждый возрастной этап развития личности имеет свои анатомо-физиологические и психологические особенности и возможности. В соответствии с этими особенностями планируется и осуществляется учебно-воспитательная работа в яслях, детских садах и в школе.

Для педагогической практики имеет большое значение правильное понимание и профессионально грамотное применение принципа, утверждающего ведущую роль обучения и воспитания в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Л.С. Выготский писал, что процессы развития не совпадают с процессом обучения, процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития.

В становлении личности существенную роль играет преемственность в обучении и воспитании. Базируясь на достигнутом ребенком уровне развития, детские ясли, детские сады и школа готовят ребенка к освоению им общественного опыта и знания на следующем этапе обучения и воспитания.

Возрастные особенности развития не являются чем-то устойчивым статичным в пределах возраста, механически заменяющимся особенностями, свойственными следующему этапу развития. Направляя развитие личности, надо иметь в виду и то, что характерные для определенного возраста особенности развития не всегда совпадают с паспортным возрастом ребенка. Есть дети, которые в развитии опережают свой возраст или отстают от него. Это обусловливается врожденными анатомо-физиологическими особенностями организма, но преимущественно причиной отставания являются условия жизни и воспитания ребенка: они или способствуют

развитию, или тормозят его. Задачи учебного заведения и преподавателя — выявлять эти причины, укреплять то, что способствует успешному развитию, и устранять всё, что негативно сказывается на воспитании личности молодого человека.

В формировании личности важную роль играет подражание ребенка взрослым. Дети подражают как положительному, так и негативному, поскольку у них еще недостаточно опыта и нет критического отношения к действиям, поступкам взрослых. Подражание особенно ярко проявляется у детей дошкольного возраста. Дети этого возраста еще не имеют собственного отношения к поступкам, поведению, мнениям, высказываниям взрослых и механически повторяют их. С развитием личности в подростковом и юношеском возрасте, с ростом умственного развития и самостоятельности дети критически оценивают поступки и поведение взрослых и подражают только тому, что соответствует их идеалам и ценностям. Если положительный опыт окружающей действительности не станет доминирующим в их жизни и не сформируется морально-этическое отношение к поступкам других и собственным действиям, то укоренятся вредные привычки и негативные черты характера.

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает взаимосвязь и взаимопроникновение этих процессов. Развитие не только обуславливает обучение и воспитание, но и само обуславливает ход созревания и развития. Таким образом, психические свойства ребенка следует рассматривать не только как предпосылку, но и как результат всего хода его развития в процессе обучения и воспитания.

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит:

- 1) из знаний, умений, правил, видов деятельности и т. п., которые как бы присваивает ребенок;
- 2) его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, видам деятельности и т. п.;
- 3) отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, понимания им своего места в окружающей его среде, его эмоционального самочувствия в ней.

Значит, эффективность образования, а следовательно, и психического развития зависит от того, насколько разрабатываемые средства,

содержание, методы обучения и воспитания учитывают психологические закономерности возрастного и индивидуального развития. При этом они не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития. Взрослые в работе с детьми разного возраста должны акцентировать внимание на формировании у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процесс которой они включаются.

Контрольные вопросы

1. Какие факторы психического развития вы знаете?
2. Что является движущей силой психического развития?
3. Перечислите условия, которые входят в содержание социальных факторов развития человека.
4. Обоснуйте роль социальной среды в психическом развитии человека.
5. Активность личности — условие психического развития. Обоснуйте данный тезис.
6. Каково влияние ведущей деятельности на психическое развитие?
7. Какие подходы существуют в трактовке соотношения понятий «обучение» и «развитие»?
8. В чём суть идеи Л.С. Выготского о двух зонах психического развития?

3. ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА И ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ

3.1. Возраст как «единица психического развития»

Учебные вопросы

1. Определение понятия «возраст» и его основных характеристик.
2. Структурные компоненты возраста.
3. Многомерность возраста.
4. Нормативные и фактические критерии возраста.

Возраст — одна из фундаментальных и сложных категорий возрастной психологии. Самое общее, формальное определение возраста имеет два значения, оба из которых широко применяются как в историко-биологических науках, так и в науках о неживой материи, — это абсолютный и условный возраст.

Абсолютный (календарный, или хронологический) возраст выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т. п.), отделяющих момент возникновения объекта от момента его измерения. Это чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется датировкой.

Условный возраст (или возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором процессе развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста — элемент периодизации, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

В науке возрастные категории выглядят чрезвычайно сложными и противоречивыми. Как указывает И.С. Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего необходимо разграничить главные системы отсчета, в которых наука описывает человеческий возраст.

Во-первых, это индивидуальное развитие, описываемое в таких понятиях, как «онтогенез», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография»; это его составляющие: «стадии развития», «возрасты жизни» и т. п. — а также его производные — «возрастные свойства».

Во-вторых, социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества. Они описываются в таких терминах, как «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когортные различия» и т. д.

В-третьих, возрастной символизм, т. е. представления о возрастных процессах в культуре, то, как их воспринимают и символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т. п.).

Основные структурные компоненты возраста

В психологии в пределах онтогенеза можно говорить о хронологическом, биологическом, психологическом, социальном возрасте субъекта, а также о субъективном возрасте личности.

Хронологический возраст — это возраст отдельного человека начиная с момента зачатия (фактически, с момента оплодотворения яйцеклетки) и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни. Хронологические возрасты двух разных людей сопоставимы в двух системах измерения: с одной стороны, по абсолютной шкале времени (временное смещение) и, с другой, по тем психическим изменениям, которые появляются у них в определенном возрасте (возрастное соответствие).

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста. В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеряемости (биология располагает статистическими данными о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить) установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно, если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, зна-

чит, он отстает в своем биологическом развитии, т. е. его биологический возраст меньше хронологического. Если, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда говорят, что его биологический возраст превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т. д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом. Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Для детей они более или менее описаны, а для взрослых нужны дополнительные исследования. Общая картина здесь та же, что и с биологическим возрастом: если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и наоборот, при опережении ими хронологического возраста психологический возраст превышает хронологический.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников. В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, жизненные события, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте: мы поступаем в школу, делаем профессиональный выбор, вступаем в брак, начинаем трудовую деятельность и т. д. С другой стороны, это возрастные изменения, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, то говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают, то больше.

Все указанные категории подразумевают какое-то объективное, внешнее измерение. Но существует еще и субъективный, переживаемый возраст личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности. Здесь за основу взято самоощущение человека, т. е. тот хронологический возраст, к кото-

рому он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Следовательно, его субъективный возраст может быть меньше, больше хронологического возраста или равен ему.

Многомерность возраста

Понятием возраста объединяются два ряда развития, которые Л.С. Выготский назвал натуральным (развитие организма) и социальным (приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова).

Любой анализ жизненного пути должен учитывать принципиальную многомерность возрастных свойств и критериев их оценки: биологический возраст соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем; социальный возраст — с положением индивида в системе общественных отношений; психический возраст — с характером сенсомоторной, умственной и тому подобной деятельности.

По мере развития науки каждое из этих понятий всё больше дифференцируется. Так, биологический возраст подразделяется на скелетный (костный), зубной, возраст полового созревания и т. д. Социальный возраст представляет собой набор нормативно-ролевых характеристик, производных от возрастного разделения труда и социальной структуры общества. Такие понятия, как дошкольный, школьный, студенческий, рабочий, пенсионный возраст, брачный возраст, возраст гражданского совершеннолетия и т. п., имеют явно социальное происхождение и смысл.

При этом необходимо также различать нормативные и фактические критерии возраста. Например, юридический брачный возраст, т. е. минимальный возраст, по достижении которого индивид по биологическим и социальным показателям имеет законное право вступать в брак, — совсем не то же самое, что демографические показатели брачности (вероятность вступления в брак в определенном возрастном интервале, средний возраст вступления в брак и т. д.). Соотношение их также исторично. В современном индустриальном обществе большинство людей вступают в брак значительно позже, чем это допускается законом, тогда как в средневековой Европе или в Индии недавнего прошлого дело обстояло наоборот: браки нередко заключались до наступления юридического брачного возраста и даже до полового созревания (так называемые детские браки).

Еще более многообразны индикаторы психического возраста. Наряду с общепсихологическими нормативами (например, умственный возраст) психологи используют множество частных индикаторов: степень нравственной зрелости человека, рекреационный возраст (насколько досуг подростка соответствует тому, что статистически типично для его возраста), психосексуальный возраст и т. д.

Многомерность возрастных свойств усугубляется принципиально неустранимой неравномерностью и гетерохронностью (асинхронией) протекания возрастных процессов.

Неравномерность темпа развития обнаруживает себя в том, что психические функции индивида развиваются неравномерно (есть спады и подъемы в их развитии, есть сензитивные периоды становления функций и т. д.), разные аспекты и критерии зрелости имеют для них неодинаковое значение.

Гетерохронность (меж- и внутриличностная) выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития, а также в несовпадении темпов созревания или инволюции отдельных подсистем одного и того же индивида. Это обуславливает явления акселерации, психофизического и личностного инфантилизма, задержки психического развития и др.

Контрольные вопросы

1. Какая система отсчета существует для анализа категории возраста?
2. Охарактеризуйте хронологический возраст.
3. Что понимается под «условным возрастом»?
4. Чем определяется биологический возраст?
5. Назовите характеристики психологического возраста.
6. В каких условиях используется социальный возраст?
7. Что определяет характер субъективно переживаемого возраста?
8. Кто ввел в возрастную психологию понятие «психологический возраст»?
9. Какие характеристики относительно возраста раскрывают индивидуальный путь развития?

3.2. Возрастные кризисы развития

Учебные вопросы

1. Понятие «возрастной кризис» и его характеристика.
2. Подход Л.С. Выготского к определению возрастного кризиса.
3. Причины появления возрастных кризисов.
4. Симптомокомплексы кризисных проявлений в развитии.
5. Кризис как показатель возрастного развития.

Современная наука уделяет особенно много внимания проблеме качественных сдвигов, скачков, кризисов в развитии.

В биологии и психофизиологии это критические периоды, когда организм отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к определенным внешним или/и внутренним факторам, воздействия которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеют особенно важные, необратимые последствия. В социологии и других общественных науках этому соответствует понятие «социальный переход» индивида или группы людей из одного социального состояния в другое (например, из детства в отрочество или из категории учащихся в категорию работающих). Специфически этнографический аспект данной проблемы — культурные «обряды перехода» и их частный случай — инициации.

Поскольку критические периоды и социальные переходы обычно сопровождаются болезненной психологической перестройкой, возрастная психология выработала особое понятие возрастных кризисов, или нормативных кризисов развития. Слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности и т. д. Но так как в данной фазе развития подобное состояние статистически нормально, то и кризисы эти называются «нормативными» (понятие нормативного кризиса предложено Э. Эриксоном).

Наиболее ярко и содержательно своеобразные особенности кризисных периодов в отечественной психологии описаны П.П. Блонским и Л.С. Выготским. Причем П.П. Блонский акцентировал внимание именно на резкости происходящих перемен. Л.С. Выготский прежде всего подчеркивал, что кризисный период — это возраст,

характеризующийся отрицанием старого, когда индивид теряет многое из приобретенного прежде. Сопутствующее развитию созидательное начало в переходные периоды дополняется ломкой лишь настолько, насколько это вызывается необходимостью развития новых свойств и черт личности. Негативное содержание развития в рассматриваемые периоды – обратная сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого переходного возраста.

Основные характеристики возрастных кризисов

Л.С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон возрастного развития. Согласно его теории каждый критический период – результат перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения индивида в системе доступных ему общественных отношений, а с другой – изменение его «внутренней позиции».

В отличие от стабильных периодов возрастные кризисы длятся недолго – несколько месяцев (при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваются до года и больше). Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. В поведении наблюдаются аффективные вспышки, капризы, конфликты с близкими. В школьном возрасте у детей в этот период падает работоспособность. Снижается успеваемость, иногда возникают внутренние конфликты, сильные переживания. Развитие приобретает негативный характер. Обостряются основные противоречия: между потребностями личности и внешними обстоятельствами; между возросшими физическими способностями, духовными запросами и старыми формами деятельности; между новыми формами деятельности и несформированными умениями и навыками. Главные изменения происходят во внутреннем плане. Новообразования, возникающие в кризисный период, оказываются неустойчивыми и в следующем стабильном периоде трансформируются, поглощаются другими новообразованиями.

Все переходные периоды имеют сходную симптоматику и содержание, протекают по общим закономерностям.

Кризисные периоды – очень ответственные этапы возрастного развития. К этому времени у индивида должны быть сформированы все основные психологические новообразования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.

Таким образом, возрастные кризисы характеризуются биологической перестройкой организма (резко меняется характер нейроэндокринной регуляции, обмен веществ и пр.) и психологическими изменениями (прежний способ реагирования, оценок, отношений и поведения перестает быть перспективным, а новый способ адаптивного поведения еще не сформировался). Такие изменения порождают трудности как для личности, так и для окружающих, осложняя взаимопонимание. Не случайно эти периоды жизни понимаются как периоды повышенного риска и расцениваются как предпатология, но в границах нормы психического здоровья. С другой стороны, это периоды наивысшей чувствительности (сензитивности) к возникновению важных личностных новообразований.

Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно предсказать, в каком среднем возрасте индивид данного общества столкнется с теми или иными проблемами, как эти проблемы связаны друг с другом, от каких сопутствующих факторов зависят глубина и длительность соответствующего нормативного кризиса и каковы типичные варианты его разрешения.

Контрольные вопросы

1. Что такое кризис? Назовите несколько определений и обоснуйте.
2. Что подразумевал под понятием «кризис» Л.С. Выготский?
3. Стабильные и критические периоды развития – что это такое?
4. Когда возникают кризисы развития?
5. Назовите временные показатели кризисов психического развития.
6. Перечислите причины кризиса новорожденного, 1 года и 3 лет.
7. Перечислите причины кризиса 7 лет, 11–13 лет, 17–18 лет.
8. Какие симптомы кризисов можно выделить?
9. В чем проявляется разрушительная сторона кризиса, как ее избежать?
10. В чем проявляются позитивная и конструктивная стороны кризиса?

3.3. Периодизация психического развития

Учебные вопросы

1. Проблема периодизации развития в онтогенезе.
2. Проблема периодизации в работах Л.С. Выготского.
3. Возрастная периодизация С. Холла.
4. Возрастная периодизация Р. Заззо.
5. Возрастная периодизация П.П. Блонского.
6. Возрастная периодизация З. Фрейда.
7. Возрастная периодизация Ж. Пиаже.
8. Периодизация Л.С. Выготского.

Проблема возрастной периодизации психического развития — одна из самых трудных проблем в психологии человека. Изменения процессов психической жизни индивида не происходят независимо одно от другого, они внутренне связаны друг с другом. Отдельные процессы (восприятие, память, мышление и т. д.) не являются самостоятельными линиями в психическом развитии. Каждый из психических процессов в своем реальном протекании и развитии зависит от личности в целом, от общего развития личности: направленности, характера, способностей, эмоциональных переживаний. Отсюда избирательный характер восприятия, запоминания и забывания и пр.

Любая периодизация жизненного цикла всегда соотносится с нормами культуры и имеет ценностно-нормативную характеристику. Возрастные категории всегда многозначны, потому что отражают условность возрастных границ. Это отражается и в терминологии возрастной психологии: детство, отрочество, юность, зрелость, старость. Возрастные границы этих периодов жизни человека непостоянны, в значительной степени зависят от уровня культурного, экономического, социального развития общества. Чем выше этот уровень, тем более разносторонне ориентированными в различных сферах науки и практики, более творчески развитыми должны быть люди, вступающие в самостоятельную трудовую деятельность. А это требует более длительной подготовки. Поэтому, с одной стороны, увеличиваются возрастные границы детства и юности, а с другой

стороны, дольше сохраняется период зрелости личности, отодвигая старость к более поздним годам жизни и пр.

Как отмечал Л.С. Выготский, большинство предложенных идей периодизации при внимательном их анализе оказываются формальными, не затрагивающими сути развития. Критикуя существовавшие к тому времени способы деления детства на возрастные этапы, он писал, что периодизации исходят из внешних, но почти не касаются внутренних оснований, относящихся непосредственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребенка.

Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны.

Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х.М. Траутнер) утверждают, что по мере роста знаний о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т. д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т. д.).

Цель любой периодизации — обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том, что обуславливает это качественное своеобразие.

В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе «Проблема возраста» (1984). Все существующие к тому времени периодизации Л.С. Выготский разделил на три группы, и это деление оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию.

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития личности на этапы, а по аналогии

со ступенчатообразным построением других процессов развития. Этот вид периодизаций можно назвать периодизациями по внешнему критерию.

Таковой, в частности, является известная **периодизация С. Холла**, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял:

- 1) стадию рытья и копания (0–5 лет);
- 2) стадию охоты и захвата (5–11 лет);
- 3) пастушескую стадию (8–12 лет);
- 4) земледельческую стадию (11–15 лет);
- 5) стадию промышленности и торговли (15–20 лет),

соотнося их с животной стадией развития общества, периодом овладения охотой и рыболовством, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т. п.

Французский психолог **Рене Заззо** строил периодизацию детства в соответствии с принятыми во Франции ступенями обучения и воспитания детей. Он выделял шесть периодов:

- 1) раннее детство – 0–3 года;
- 2) дошкольный возраст – 3–6 лет;
- 3) начальное школьное образование – 6–9 лет;
- 4) стадия обучения в средней школе – 9–12 лет;
- 5) стадия получения общего образования – 12–15 лет;
- 6) стадия получения профессионального образования – 15–18 лет.

Р. Заззо считал, что задачей психологов является не установление некоторых новых возрастных стадий, а только психологическое объяснение уже существующих.

Л.С. Выготский признавал правомерность такой периодизации, считал, что процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, и обращал внимание на положительный момент таких периодизаций, заключающийся в выявлении важности смены социальных позиций ребенка, которые в решающей степени обусловлены именно организацией его воспитания и обучения.

Такие периодизации существуют практически во всех странах, они представляют собой «общественно-детерминированные последовательные звенья процесса воспитания и являются научно правомерными исходными пунктами для подразделения психического развития на этапы» (Д.Б. Эльконин, 1989).

Ко второй группе (самой многочисленной) Л.С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких), отдельно взятом признаке развития.

Пример простейшей периодизации такого типа он берет у **П.П. Блонского**, который взял за основу периодизации детства такой признак созревания организма, как состояние зубов ребенка, и выделил:

- 1) беззубое детство;
- 2) молочнозубое детство;
- 3) период смены зубов;
- 4) стадии прорезывания премоляров и клыков;
- 5) постояннозубое детство.

Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации — окостенения скелета, смены зубов. По мнению Л.С. Выготского, такой прямой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные периоды неравнозначны: скажем, время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом плане не примечателен.

В эту же группу Л.С. Выготский помещает периодизацию, предложенную **В. Штерном**, основанием которой является собственно психологический, а не биологический критерий — собственная активность человека. К примеру, В. Штерн говорит о периоде, когда ребенок только играет, о периоде сознательного учения с разделением игры и труда, о периоде юношества с развитием самостоятельности и началом трудовой деятельности. Штерну же принадлежит и периодизация, в основание которой положено развитие речи с выделением фазы первого слова, фазы однословных и двухсловных предложений, фазы грамматизации и т. д.

К этой же группе можно отнести и периодизацию **З. Фрейда**. Фрейд считал «системообразующим» фактором всего развития в целом сексуальное развитие, которое начинается практически с рождения и проходит ряд этапов, различающихся господством определенных эрогенных зон.

3. Фрейд описывает следующие стадии развития личности:

- 1) оральная фаза (1-й год жизни): эрогенные зоны – в области рта; формы поведения – захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание;
- 2) анальная фаза (2–3-й годы жизни): эрогенные зоны – в области заднего прохода; формы поведения – интерес к функциям отправления;
- 3) фаллическая фаза (с 3 до 6 лет): эрогенные зоны – в области половых органов; формы поведения – исследование своих гениталий;
- 4) латентная фаза (с 5–6 лет до 11–12 лет, т. е. стадия полового созревания): эрогенные зоны не выделяются, и специфических форм поведения нет;
- 5) генитальная фаза (фаза половозрелости): во главе с гениталиями активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Эти фазы соответствуют бесполому, нейтральному, двуполому и половому детству. Фрейд считал, что тип личности определяется тем, на какой стадии приостанавливается, «фиксируется» развитие индивида.

Особое место в периодизациях второй группы занимает периодизация **Жана Пиаже**, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур. Развитие интеллекта он считал фактором достижения равновесия с окружающей средой и описывал четыре стадии развития:

- 1) предоперациональную стадию мышления (сенсомоторный интеллект) с его рефлексам и приспособительными реакциями;
- 2) стадию предпонятийного и интуитивного мышления (внутренних действий с образами, символами);
- 3) стадию конкретных операций;
- 4) стадию формальных операций.

Стадии сменяют друг друга в строго указанном порядке, и каждый нормальный ребенок должен последовательно пройти все стадии. Пиаже уделил основное внимание процессам интеллектуального развития, оставив фактически в стороне вопросы личностного развития ребенка. Но ведь уровень развития личности в значительной степени зависит и от уровня развития ее интеллектуального потенциала.

По аналогии со стадиями, выделенными Ж. Пиаже, в основу построения своей периодизации **Лоуренс Колберг** положил становление морали. С этих позиций периодизация включает:

1) доморальный уровень, связанный с ориентацией на избежание наказания (1-я стадия) и получение поощрения (2-я стадия);

2) уровень конвенциональной морали, связанный с ориентацией на оправдание ожиданий и одобрение других (3-я стадия), образец или авторитет (4-я стадия);

3) уровень автономной морали, связанный с ориентацией на обязательства перед обществом (5-я стадия) и общепринятые моральные принципы (6-я стадия).

Все дошкольники и большинство семилетних детей находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень морально-го сознания сохраняется у части детей и позже — у 30 % в 10 лет и у 10 % в 13–16 лет. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне.

Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Но даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали (И.Ю. Кулагина, 2002).

Перечислять варианты периодизаций этой группы можно бесконечно. Все они названы Л.С. Выготским моносимптоматически, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Третью группу, по Л.С. Выготскому, должны составить периодизации, связанные с выделением существенных особенностей самого развития.

Выготский предложил собственную периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачкообразных переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и критические возрасты (периоды). В стабильных периодах происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших, необратимых новообразований. По мнению Л.С. Выготского, стабильные и критические периоды в развитии чередуются (табл. 1).

Периодизация детского развития Л.С. Выготского

Возраст	Период	Примечание
0–2 мес.	Кризис новорожденности	Каждый период включает три фазы: предкритическую, критическую и посткритическую (кроме периода новорожденности, который начинается сразу с кризиса)
2 мес. – 1 год	Младенчество	
1 год	Кризис 1-го года	
1–3 года	Раннее детство	
3 года	Кризис 3 лет	
3–7 лет	Дошкольный возраст	
7 лет	Кризис 7 лет	
8–12 лет	Школьный возраст	
13 лет	Кризис 13 лет	
14–17 лет	Пубертатный возраст	
17 лет	Кризис 17 лет	

Прежде всего, в возрастной периодизации Л.С. Выготского ярко видна динамика детского развития: более короткие критические периоды сменяются более продолжительными периодами, которые называются литическими, или стабильными (спокойными). В стабильные периоды происходит постепенное развитие психики и личностных качеств ребенка, постепенное накоплением знаний, умений, опыта.

Среди периодизаций, основанных на выделении существенных особенностей самого развития, следует назвать периодизацию **Э. Эриксона**, которая по полноте и систематичности описания возрастных периодов превосходит многие, разработанные до него. Периодизация Эриксона охватывает весь жизненный путь личности. Развитие, считает ученый, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных, процессов:

- 1) соматического развития;
- 2) развития сознательного «Я»;
- 3) социального развития.

Весь жизненный путь, по Эриксону, включает восемь стадий, каждая из которых имеет свои специфические задачи и может благоприятно или неблагоприятно разрешаться для будущего развития:

- первая фаза (младенчество, первый год жизни) характеризуется первичным доверием или недоверием ребенка к окружению;

- вторая фаза (раннее детство: 2–3-й годы жизни) характеризуется автономией или стыдом и сомнением;
- третья фаза (дошкольный возраст: 4–5-й годы жизни) характеризуется инициативой или чувством вины;
- четвертая фаза (школьный возраст: с 6 до 11–12 лет, т. е. до половозрелости) характеризуется чувством ценности и трудолюбия или малоценности;
- пятая фаза (юношество) характеризуется личностной индивидуальностью, идентичностью или диффузией идентичности;
- шестая фаза (молодость: 20–30 лет) характеризуется близостью, интимностью и солидарностью или изоляцией;
- седьмая фаза (зрелость: 30–40 лет) характеризуется творческим началом, интегративностью или застоем;
- восьмая фаза (старший взрослый возраст плюс старость, от 40 лет и старше) характеризуется целостностью личности или раздвоенностью, отчаянием.

Центральным моментом концепции Э. Эриксона является представление о психосоциальной идентичности как об итоговом, интегрирующем свойстве личности. Понятие идентичности означает тождественность человека самому себе. Если человек обладает идентичностью, то он обладает самим собой, то есть у него:

- сложился совершенно определенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру;
- развито чувство адекватности и стабильного владения собственным «Я», не зависящее как от изменений «Я», так и от различных ситуаций;
- сформирована способность к полноценному решению задач, возникающих перед ним на каждом возрастном этапе.

Идентичность — это прежде всего показатель зрелой (взрослой) личности, которая в своем развитии проходит ряд стадий.

Э. Эриксон считает, что на каждой новой стадии возникают новые явления и свойства, которых не было на предшествующих стадиях. Эти психологические новообразования становятся центром психической жизни и поведения человека на определенной возрастной ступени. Содержание и форма этих новообразований определяются

условиями общения ребенка и взрослого с социальным окружением, с миром значимых для него людей, с социальными общностями, с миром труда и готовностью ребенка (взрослого) к тому или иному типу общения. Однако это общение опирается на индивидуальные внутренние предпосылки или, как пишет Эриксон, потенциальности, которые подчиняются внутренним законам развития.

Именно эти внутренние предпосылки (потенциальности) и определяют избирательное воздействие на индивида его социального окружения. Эриксон придавал большое значение воспитанию, считая его неотъемлемой, интегральной частью общественной системы, через посредство которой ценности и нормы общества передаются новому поколению.

Контрольные вопросы

1. Обозначьте роль возрастной периодизации для возрастной психологии.
2. Назовите возрастные периодизации зарубежных авторов.
3. Почему существует множество разноплановых возрастных периодизаций?
4. Назовите подходы Л.С. Выготского к классификации возрастных периодов.
5. Какие критерии перехода от одного возрастного периода к другому предложил и обосновал Л.С. Выготский?
6. Охарактеризуйте возрастную периодизацию Л.С. Выготского.

3.4. Современные отечественные периодизации психического развития

Учебные вопросы

1. Развитие идей Л.С. Выготского о возрастной периодизации в работах отечественных психологов.
2. Вклад А.Н. Леонтьева в разработку проблемы возрастной периодизации.
3. Гипотеза о возрастной периодизации Д.Б. Эльконина.
4. Критерии возрастной периодизации.
5. Возрастная периодизация В.И. Слободчикова.

Линию Л.С. Выготского в современной отечественной психологии продолжили А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. Их позиция в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах:

1) несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но внешне отдельные признаки развития, а не внутреннее существо этого процесса, поэтому основания периодизации надо искать только во внутренних противоречиях самого развития;

2) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части;

3) при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности ребенка (ведущей деятельностью);

4) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого его возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нём возникают, — новообразования. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты; на каждой возрастной ступени всегда есть центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Л.С. Выготский, говоря о новообразовании, имел в виду как новый тип деятельности ребенка, так и новый тип его личности, те психологические изменения, которые впервые возникают в этом периоде.

А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин развели в новообразовании новый тип деятельности и центральные психологические изменения, впервые возникающие в этой деятельности. Такое разведение определило их понимание движущих сил развития: основой психического развития является, по их мнению, смена деятельности, обуславливающая возникновение новообразований. Достигнутые новообразования являются предпосылкой становления нового типа деятельности, переводящего ребенка на новый этап развития.

Тот новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, был

назван ведущим. По своему смыслу это понятие близко к понятию социальной ситуации развития у Л.С. Выготского.

Ведущей называется деятельность:

- в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности;
- в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре – воображение, в учении – логическое мышление);
- от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка.

Таким образом, ведущая деятельность – та, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития.

В основе периодизации А.Н. Леонтьева и лежит собственно тип ведущей деятельности. Он описывает:

- 1) младенчество с непосредственно-эмоциональным общением ребенка и взрослого;
- 2) раннее детство с предметной деятельностью;
- 3) дошкольное детство с игрой;
- 4) школьный возраст с учением;
- 5) подростковый возраст с общественно полезной деятельностью и общением со сверстниками;
- 6) юношеский – с учебно-профессиональной деятельностью.

Д.Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев:

- социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях;
- основной (ведущий) тип деятельности;
- основные новообразования развития;
- кризис.

Рассматривая каждый период как состоящий из двух стадий, **Д.Б. Эльконин** считал, что на первой стадии осуществляются изменения мотивационно-потребностной сферы личности, а на второй происходит освоение операционально-технической сферы. Им был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятель-

ности на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия.

По Д.Б. Эльконину детское развитие состоит из трёх этапов.

1. Этап раннего детства, включающий две стадии:

- младенчество, открывающееся кризисом новорожденности; на этой стадии развивается мотивационно-потребностная сфера личности;
- ранний возраст, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни (преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы).

2. Этап детства с двумя стадиями:

- кризис 3 лет, знаменующий начало дошкольного возраста (с освоением мотивационно-потребностной сферы);
- открывающийся кризисом 6—7 лет младший школьный возраст, в котором осваивается операционально-техническая сфера.

3. Этап отрочества также делится на две стадии:

- подросткового возраста (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11—12 лет;
- ранней юности (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет.

Д.Б. Эльконин считал, что кризисы 3 и 11 лет — это кризисы отношений, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1 года, 7 и 15 лет — кризисы мировоззрения, которые меняют ориентацию в мире вещей.

Периодизация Д.Б. Эльконина — основная в отечественной психологии.

Проблема периодизации является настолько интересной и важной в возрастной психологии, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная **В.И. Слободчиковым** в 80-х гг. XX в. (табл. 2).

Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования — субъективности (или более общо,

внутреннего мира), он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия (со-бытия = бытия вместе) развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем отождествления с ними (становление событийности, со-бытия) и обособления от них (реализация само-бытности).

В предложенной им схеме – «матрице возраста» – каждая ступень есть относительно завершённый цикл развития, выстроенный в логике процесса развития как горизонтальная последовательность периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных).

Таблица 2

Интегральная периодизация развития В.И. Слободчикова

Ступени субъективности	Период становления со-бытийности		Период становления само-бытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
1. Оживление	Родовой кризис от –2 мес. до 3 нед.	Новорожденность 2 нед. – 4 мес.	Кризис новорожденности 3,5–7 мес.	Младенчество 6–12 мес.
2. Одушевление	Кризис младенчества 11–18 мес.	Раннее детство 18 мес. – 3 года	Кризис раннего детства 2,5–3,5 года	Дошкольное детство 3–6,5 года
3. Персонализация	Кризис детства 5,5–7,5 года	Отрочество 6,5–11,5 года	Кризис отрочества 11–14 лет	Юность 13–18 лет
4. Индивидуализация	Кризис юности 17–21 год	Молодость 19–28 лет	Кризис молодости 27–33 года	Взрослость 32–42 года
5. Универсализация	Кризис взрослости 39–45 лет	Зрелость 44–60 лет	Кризис зрелости 55–65 лет	Старость 62–...
	Кризис индивидуальной жизни			

В данной периодизации по горизонтали выделяются следующие ступени развития субъективности человека:

1) **оживление** – становление человеческого тела в единстве его сенсорных, двигательных, коммуникативных, функциональных органов;

2) **одушевление** — развитие собственных (субъектных) средств регуляции поведения: эмоций, воли и способностей;

3) **персонализация** — оформление личностного способа бытия, свободного и ответственного отношения к себе и другим людям;

4) **индивидуализация** — обретение уникального самобытия, авторства в творчески-созидательной деятельности и в собственной жизни;

5) **универсализация** — восхождение к предельной полноте реальной жизни, откровение духовного единства себя и Мира.

По вертикали в таблице представлены последовательность ступеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления субъективности человека в онтогенезе. Начало каждой ступени — это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее достижения. Последовательность ступеней — это смена режима индивидуальной жизни: — в кризисах рождения — как кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм со-бытийности (на стадиях принятия); — в кризисах развития — как кризис со-бытийности («хочу быть, как ты») и поиск новых способов самоопределения, само-бытности (на стадиях освоения).

Предложенное В.И. Слободчиковым чередование критических и стабильных стадий развития (и по вертикали, и по горизонтали) неслучайно. Оно подтверждается множеством детских психологов, их давними наблюдениями своеобразного феноменального повторения картин кризисов 1-го и 7-го годов жизни, трех и двенадцати лет. Свои повторения имеют и стабильные стадии.

Принципиально другие основания имеет последовательность ступеней развития: их символическое обозначение определено ценностно-смысловым содержанием (т. е. тем, что должно осуществиться на данной ступени); направление же их смены определено целевой детерминацией развития (т. е. тем, что возможно при определенных условиях сделать для повышения ранга субъектности).

Таким образом, построение периодизации зависит от теоретических ориентаций автора: так, периодизация С. Холла создана по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов

развития; периодизации З. Фрейда, Ж. Пиаже и др. связаны с выделением какого-либо одного признака психического развития; периодизации Э. Эриксона, Л.С. Выготского, В.И. Слободчикова ориентированы на существенные внутренние закономерности самого процесса развития.

Контрольные вопросы

1. Вклад А.Н. Леонтьева в разработку критериев возрастной периодизации.
2. Подход Д.Б. Эльконина к периодизации психического развития.
3. Назовите автора возрастной периодизации по критерию субъектности.
4. Воспроизведите схему периодов и стадий развития по периодизации В.И. Слободчикова.
5. Какое личностное образование легло в основу периодизации Слободчикова?
6. Какой механизм обретения субъектности ввел В.И. Слободчиков в периодизацию?
7. Что означает последовательность ступеней в возрастной периодизации В.И. Слободчикова?
8. Что чередуется в кризисах рождения?
9. Что чередуется в кризисах развития?

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология : учебник для вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Юрайт, 2010. – 811 с.
2. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Академия, 1998. – 320 с.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
4. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник / А.Г. Асмолов. – 4-е изд., испр. – М. : Смысл : Academia, 2010. – 447 с.
6. Анцыферова, Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона / Л.И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 212–242.
7. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М. : Владос-Пресс, 2002. – 208 с.
8. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Эксмо, 2016. – 576 с.
9. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
10. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
11. Вайзман, Н.П. Реабилитационная педагогика: психическое здоровье школьника / Н.П. Вайзман. – М. : Аграф, 1996. – 160 с.
12. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия /сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
13. Волков, Б.С. Задачи и упражнения по детской психологии / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М. : Просвещение, 1991. – 144 с.
14. Волков, Б.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. (ОПД.Ф.01 – Психология). В 2 ч. Ч. 1. От рождения до поступления в школу / Б.С. Волков, Н.В. Волкова ; под ред. Б.С. Волкова. – М. : Владос, 2010. – 366 с.
15. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

16. Гамезо, М.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособие / М.В. Гамезо [и др.]. – М. : Ноосфера, 1999. – 272 с.
17. Годфруа, Ж. Что такое психология : [пер. с франц.]. В 2 т. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 2005. – 772 с.
18. Демьянов, Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии : пособие для студентов психологических факультетов университетов / Ю.Г. Демьянов. – СПб. : Паритет, 1999. – 224 с.
19. Детская психология : методические указания / авт.-сост. Р.П. Ефимкина. – Новосибирск : Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995.
20. Дубровина, И.В. Психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан ; под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд. – М. : Академия, 2001. – 464 с.
21. Зейгарник, Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М. : МГУ, 1982. – 128 с.
22. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. Развитие произвольных движений / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с.
23. Карандашев, Ю.Н. Психология развития. Введение / Ю.Н. Карандашев. – Минск, 1997. – 240 с.
24. Кон, И.С. Возрастные категории в науках о человеке и обществе / И.С. Кон // Социологические исследования. – 1978. – № 3. – С. 22–26.
25. Крайг, Г. Психология развития = Human development : учеб. пособие / Г. Крайг, Д. Бокум ; науч. ред. пер. на рус. яз. Т.В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 939 с.
26. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. – М. : УРАО, 1996. – 176 с.
27. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
28. Максименко, С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, Ваклер, 2004. – 528 с.
29. Марцинковская, Т.Д. Общая психология : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / Т.Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2010. – 382 с.

30. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. — М. : Просвещение, 1992. — 95 с.
31. Миллер, С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер. — СПб. : Питер, 2002. — 154 с.
32. Развитие личности ребенка : [пер. с англ.] / П. Массен [и др.]. — М. : Прогресс, 1987. — 269 с.
33. Никольская, А.А. Возрастная и педагогическая психология до-революционной России / А.А. Никольская. — Дубна ; Феникс, 1995. — 331 с.
34. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология : учебник / Л.Ф. Обухова. — М. : Юрайт, 2010. — 460 с.
35. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. — М. : Тривола, 1995. — 360 с.
36. Обухова, Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л.Ф. Обухова. — М. : МГУ, 1981. — 192 с.
37. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
38. Пиаже, Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже // История зарубежной психологии (30–60 гг. XX в.). Тексты. — М. : МГУ, 1986.
39. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=39216
40. Певзнер, М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / М.С. Певзнер, Л.И. Ростягайлова, Е.М. Мастюкова. — М. : Педагогика, 1982. — 104 с.
41. Поливанова, К.Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К.Н. Поливанова // Вопросы психологии. — 1994. — № 1. — С. 61–69.
42. Практическая психология образования : учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2004. — 592 с.
43. Прихожан, А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. — М. : Педагогика, 1990. — 160 с.
44. Психология : учебник / под ред. А.А. Крылова. — М. : Проспект, 2012. — 752 с.
45. Психология возрастных кризисов : хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. — Минск : Харвест, 2003. — 506 с.

46. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
47. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека : учеб. пособие / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 464 с.
48. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
49. Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / Е.А. Сорокоумова. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.
50. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 1999. – 672 с.
51. Флэйк-Хобсон, К. Мир входящему. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флэйк-Хобсон, Б.Е. Робинсон, П. Скин. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 512 с.
52. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.
53. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития : задача для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М., 1994. – 160 с.
54. Чурекова, Т.М. Возрастная психология : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Т.М. Чурекова, Д.Ф. Ахмерова, Ю.Ю. Моисеенко. – Кемерово : Изд-во КемГУ, 2011. – 100 с. – Режим доступа : http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=30034
55. Шахова, И.П. Практикум по лабораторным работам курса «Возрастная психология» / И.П. Шахова. – М. : Ин-т практ. психологии, 1998. – 144 с.
56. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
57. Эриксон, Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности / Э. Эриксон // Архетип. – 1995. – С. 100–152.
58. Юнг, К.Г. Психологические типы [Электронный ресурс] / К.Г. Юнг. – М., 2014. – Режим доступа : http://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=39266
59. Ярошевский, М.Г. История психологии / М.Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 576 с.
60. Ярославцева, И.В. Психология депривированного подростка : монография / И.В. Ярославцева. – Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2000. – 121 с.

ГЛОССАРИЙ

Анализ продуктов деятельности ребенка — метод получения информации о внутреннем мире ребенка, его психологическом состоянии на основе исследования результатов его деятельности и творчества (рисунков, сочинений, аппликации и т. д.).

Аффект (лат. *affectus* — страсть, волнение) — кратковременное бурное нервное возбуждение, которое сопровождаются резкие двигательные проявления, изменения в деятельности внутренних органов, потеря волевого контроля за собственными действиями и бурным выражением эмоций.

Биологизаторский подход — психологические теории, в которых преувеличивается роль биологических факторов развития личности.

Биологический возраст — возраст, указывающий на соответствие состояния организма и его функциональных систем определенному моменту жизни человека.

Биологические факторы — совокупность природных факторов, влияющих на индивидуальное развитие человека как биологического организма, актуализирующих его наследственные особенности.

Близнецовый метод — метод возрастной психологии, который используется для сравнительного изучения влияния внешних условий на развитие близнецов.

Возраст — относительно замкнутый цикл развития человека, имеет свою структуру и динамику.

Возраст психологический — новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данном возрастном этапе.

Возрастная психология — отрасль психологической науки, изучающая особенности психического и личностного развития человека на разных этапах его жизни.

Возрастные новообразования — новый тип строения личности и ее деятельности, психические изменения, возникающие в определенном возрастном периоде и определяющие преобразования в сознании ребенка.

Воспитание — приобщение ребенка к системе выработанных человечеством ценностей, создание условий для его духовного роста, формирование ценностного отношения к действительности, создание личностной системы «хочу».

Генетическая (греч. *genesis* — происхождение) **психология** (психология развития) — отрасль психологии, изучающая обусловленные наследственностью психические процессы и свойства личности, особенности психического движения, проявляющиеся в чувствах, ощущениях, представлениях.

Геронтология (греч. *geron* — старый человек и *logos* — слово, учение) — наука, изучающая проблемы старения человека.

Госпитализм — глубокая психическая и физическая отсталость, возникающая в первые годы жизни ребенка вследствие дефицита контакта с матерью и близкими.

Игра — вид деятельности, основанный на воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей деятельности.

Действие — структурный элемент деятельности, акт деятельности, с помощью которого достигается результат.

Деятельность — активность субъекта, направленная на взаимодействие с окружающей средой с целью удовлетворения собственных потребностей.

Знаковая функция сознания состоит в кодировании визуальной информации с помощью схем, фигур и более сложных условных знаков.

Кризис (греч. *krisis* — решение, перелом) — нормативный, нестабильный процесс, возникающий при переходе человека от одного возрастного периода к другому, связанный с качественными преобразованиями в социальных отношениях, деятельности, сознании и проявляющийся в целостных психических и личностных изменениях.

Кризис идентичности — особый момент развития, когда одинаково динамично нарастает уязвимость и развивается потенциал личности.

Кризис новорожденности — относительно короткий период в жизни ребенка (1–2 месяца), который характеризуется психологическими изменениями, выраженными в лишении ребенка основных средств общения со взрослыми, беспомощности, переходе от пренатального к постнатальному развитию.

Кризис первого года жизни — кризис, обусловленный ростом ощущения самостоятельности, необходимостью взаимодействия ребенка со взрослым как посредником в познании окружающе-

го мира. Проявляется в агрессии, плаксивости, мрачности, иногда в нарушении сна, потере аппетита и т. д.

Кризис трех лет обусловлен становлением самосознания ребенка. Это кризис социальных отношений, который проявляется в негативизме, упрямстве, непокорности, произволе, протесте, деспотизме и т. д.

Культурно-историческая теория развития высших психических функций полагает, что специфические для человека психические процессы являются опосредованными, возникают и развиваются на основе использования разнообразных средств (языка, систем письма, счета, а также других типов знаков и символов), выработанных в ходе исторического развития человечества. Всякая высшая психическая функция, по Л.С. Выготскому, появляется на сцену дважды: она возникает в общении между людьми как деятельность интерпсихическая и лишь затем «вращивается», превращается в индивидуальную, «интрапсихическую» деятельность.

Манипулирование — элементарное действие с предметом, производимое без учета его назначения.

Метод близнецов — метод сравнительного изучения психологических особенностей и развития детей с одинаковой (гомозиготные близнецы) и различной (гетерозиготные близнецы) наследственностью. Метод близнецов используется для научного решения вопроса о генотипической или средовой обусловленности психологических свойств и особенностей поведения человека.

Мнемические приемы — действия, которые применяются для управления своей памятью.

Моральные (нравственные) чувства — высшие чувства, переживания, связанные с отношением человека к другим людям, обществу и своим общественным обязанностям.

Мотив (от лат. *movere* — двигаю) — побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

Наблюдение — систематическое, целенаправленное и планомерное восприятие объектов.

Навык — автоматизированный способ выполнения действия.

Наглядно-действенное мышление — вид мышления, осуществляемый с помощью внешних практических действий.

Наглядно-образное мышление — мышление, протекающее в наглядно воспринимаемой ситуации, обусловленное внешними ориентировочными действиями с образами;

— вид мышления, осуществляемый во внутреннем плане с опорой на представления и образы;

— один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение мыслительных задач происходит в результате внутренних действий с образами (представлениями).

Наследственность — способность живых организмов к передаче своих признаков и свойств от родителей к потомству.

Негативизм (от лат. *negare* — отрицая) (в детской психологии) — необоснованное сопротивление ребенка воздействиям окружающих людей. Различают два вида негативизма: пассивный (упрямство) — невыполнение ребенком предлагаемого ему действия — и активный (собственно негативизм) — выполнение ребенком действия, противоположного требуемому, сопротивление, стремление сделать наоборот;

— лишенное разумных оснований сопротивление субъекта указываемым на него воздействиям.

Непроизвольная память — вид памяти, не требующий волевых усилий.

Обобщение — мыслительная операция, состоящая в объединении объектов по общим существенным признакам.

Онтогенез (с греч. *ontos* — сущее и *genesis* — происхождение) — индивидуальное развитие организма от стадии оплодотворения яйца до окончания индивидуальной жизни. В психологии и педагогике — физическое и психическое развитие ребенка, совершаемое в специфических условиях воспитания и обучения.

Операция (в теории Ж. Пиаже) — практическое или умственное действие человека, обладающее свойством обратимости, то есть действие, которое можно выполнять как в прямом, так и в обратном порядке, возвращаясь к его исходному положению или повторно воспроизведя полученный результат.

Опосредованная память — вид памяти, предполагающий опору на внешние или внутренние мнемические средства.

Ориентировочное действие — действие, направленное на обследование предметов с целью получения информации.

Ориентировочная деятельность — совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения.

Орудийные действия — действия, предполагающие воздействие предметом — орудием на предмет — цель;

— действия, в которых один предмет-орудие употребляется для воздействия на другие предметы.

Перцептивные действия — действия, сознательно направленные на обследование объектов.

Понятие — основное средство человеческого мышления, отражение общих и существенных свойств предметов и явлений действительности;

— основной продукт мышления, отображения общих и существенных (специфических) свойств предметов и явлений действительности.

Предметная деятельность — ведущий вид деятельности ребенка раннего возраста, в процессе которой происходит присвоение общественно выработанных способов употребления предмета.

Предметные действия — общественно выработанные способы употребления предметов.

Произвольное действие — действие, совершаемое с волевым усилием в соответствии с заранее поставленной целью.

Произвольность поведения — способность отказаться при необходимости от того, что непосредственно привлекает, и действовать в соответствии с заранее поставленной целью.

Психологический возраст — возраст, который указывает на уровень адаптированности человека к требованиям окружающего мира, характеризует развитие его интеллекта, способность к обучению, двигательные навыки, а также такие субъективные факторы, как идентичность, жизненный план, переживания, установки, мотивы, смыслы.

Психическое развитие — процесс количественных и качественных изменений в психике ребенка на протяжении онтогенеза: процесс усвоения ребенком общественно-исторического опыта;

— системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира.

Реальные отношения (в игре) — отношения между детьми как партнерами по общему делу, направленные на регулирование хода игры (распределение роли, планирование сюжета, разрешение недоразумений и др.).

Рефлексия — способность осознавать свои особенности, осознавать, как эти особенности воспринимаются другими, и строить свое поведение с учетом возможных реакций других.

Рольевые отношения детей — отношения, разыгрываемые детьми в соответствии с сюжетом игры.

Самооценка — оценка личностью самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей;

— оценка личностью себя (своей внешности, способностей, личностных качеств и др.), компонент самосознания.

Сензитивность (от лат. *sensus* — чувство, ощущение) — повышенная чувствительность.

Сензитивный возраст — возраст оптимальных возможностей для наиболее эффективного развития какой-либо стороны психики (памяти, мышления и др.), а также для обучения и воспитания.

Сензитивные периоды — периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности.

Сенсомоторная координация — согласованная работа и взаимодействие органов чувств и движений.

Сенсорные эталоны — выделенные человечеством в процессе общественно-исторической практики системы чувственных качеств предметов, которые усваиваются ребенком в ходе онтогенеза и применяются в качестве образцов при обследовании объектов и выделении их свойств. Термин предложен А.В. Запорожцем при разработке им теории развития восприятия, формирования перцептивных действий;

— сложившиеся представления об основных свойствах предметного мира (цвет, форма, величина предметов, высота звуков и т. д.);

— исторически сложившиеся представления о чувственных свойствах, качествах и признаках объектов.

Сериация (в теории Ж. Пиаже) — упорядочение предметов по какому-либо признаку, например, по длине, высоте, цвету, весу, объему и т. п.

Соотносящие действия — действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные взаимоотношения.

Ситуативные желания — желания, мотивы поведения, возникающие в данной конкретной наглядной ситуации «здесь и сейчас».

Словесное мышление — вид мышления, протекающий во внутреннем плане с опорой на понятия.

Соподчинение мотивов — определенное соотношение мотивов, устанавливающееся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие.

Социализация (от лат. *socialis* — общественный) — процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте; — процесс и результат присвоения ребенком социального опыта по мере его интеллектуального психологического и личностного развития, то есть преобразование его психических функций под влиянием обучения и воспитания, присвоение социально-нравственных ценностей, норм и правил поведения, формирование мировоззрения.

Социальная ситуация развития — это единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой.

Среда — совокупность внешних условий, факторов и объектов, среди которых рождается, живет и развивается организм.

Тест — краткое стандартизованное, обычное ограниченное во времени психологическое испытание, предназначенное для установления в сравниваемых величинах межиндивидуальных различий.

Тревожность — индивидуальная психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях.

Умственные действия — разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания без опоры на какие бы то ни было внешние средства, включая внешнюю, слышимую речь, что отличает умственные действия от других видов человеческих действий.

Упрямство – частный случай негативизма;

– мотивированное противодействие всему тому, что исходит от других;

– особенность поведения как дефект волевой сферы индивида, выражающийся в стремлении во что бы то ни стало поступить по-своему, вопреки разумным доводам, просьбам, советам, указаниям других людей;

– форма поведения, обусловленная мотивом самоутверждения.

Уровень притязаний личности – стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным.

Экстериоризация (превращение во внешнее) – процесс перехода от внутренней психологической деятельности к внешней предметной деятельности.

Эмпатия (от греч. *em* – «в» и *patos* – «страсть», «страдание», «чувство») – способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей.

Я-концепция – понятие, выражающее единство и целостность личности с ее субъективной, внутренней стороны; индивид, каким он известен самому себе, каким он видит и представляет сам себя.